Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 8370830
Centre d'intérêt: 570

L'Université pour quoi faire? / [responsable du projet, Jacques Saint-Pierre]. -- [Québec (Province)] : s.n. [1972].
187 f. en foliation multiple : cartes ; 28 cm.

Bibliogr. à la fin du v.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Evaluation de programmes *Evaluation par l'étudiant *Sélection des étudiants *Méthode d'enseignement *Objectifs d'enseignement *Acces à l'éducation *Education permanente *Universitaire (Niveau)

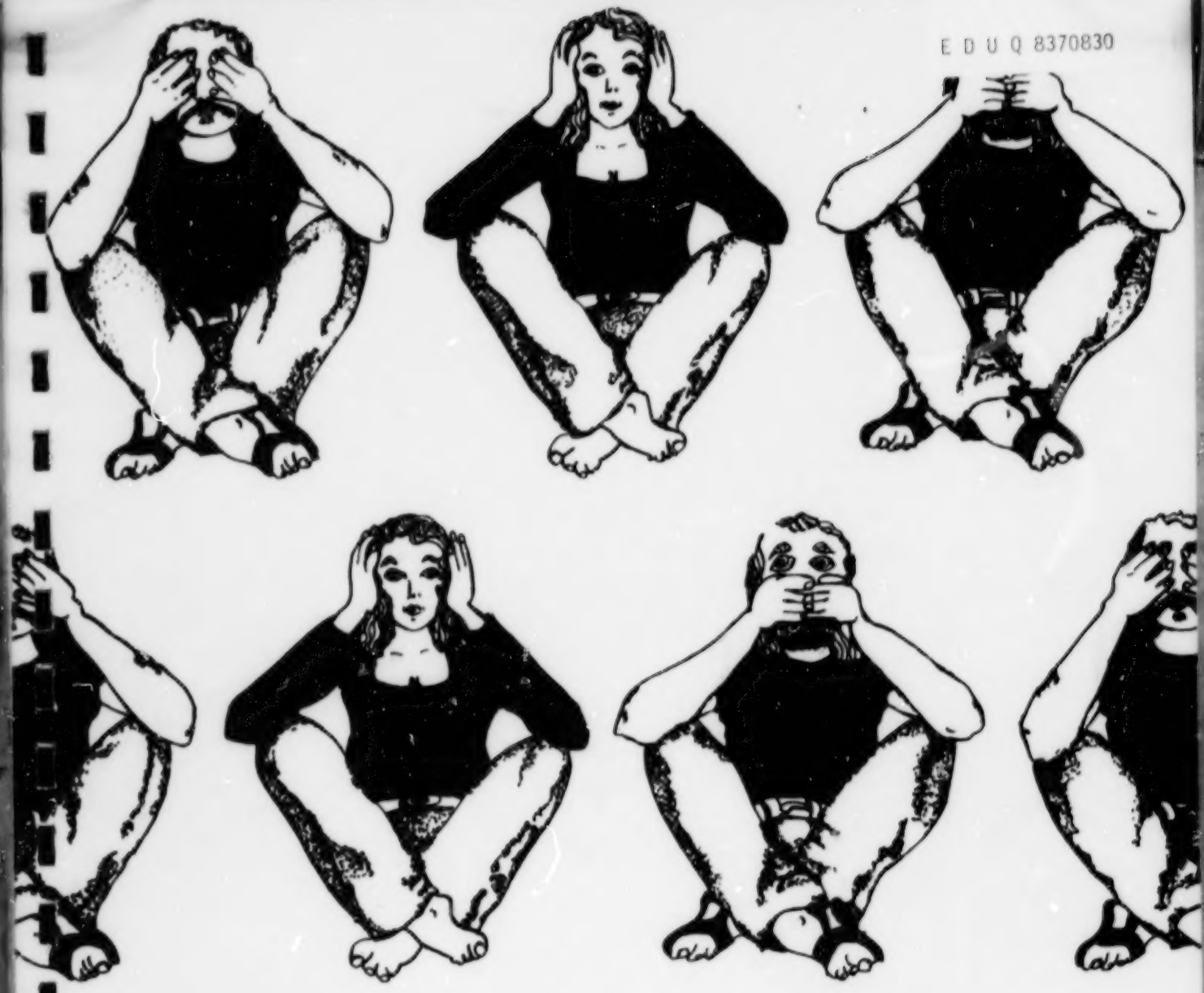
Identificateur(s) de nom: *Université du Québec à Montréal

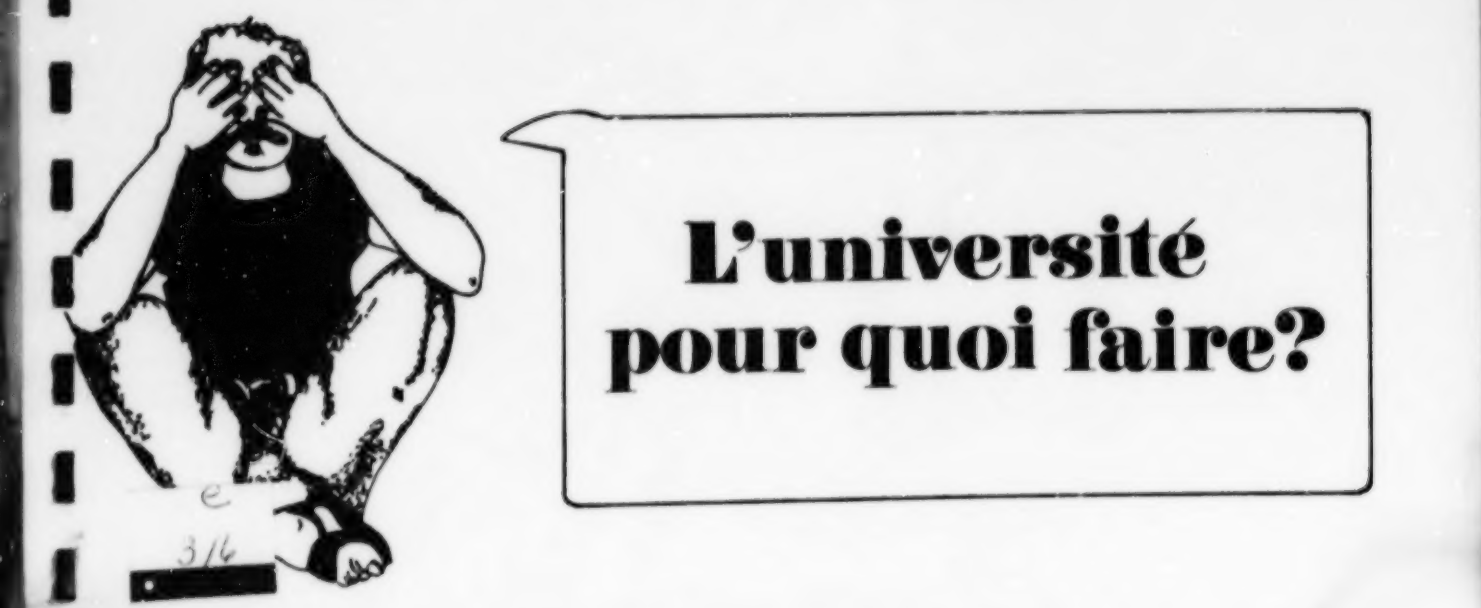
Le document regroupe une série d'études réalisées par des ex-étudiants de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Il constitue un bilan critique qui a d'abord pour but de présenter des alternatives d'utilisation des ressources de l'institution universitaire. Les auteurs ont également exploré les prolongements de cette question et se sont attachés à l'enraciner dans un cadre théorique plus global. Constatant que l'université traditionnelle favorise un groupe déjà privilégié, utilise des principes de sélection antidémocratiques, véhicule des méthodes sans rapport avec les lois de l'apprentissage et contredit par ses comportements les objectifs déclarés, ils articulent ces accusations, en dénoncent les fondements, découvrent les germes d'une réforme et proposent le cadre d'un changement.

Les sujets abordés dans le document sont les suivants: 1. l'histoire qui a fait l'université que nous connaissons; 2. l'accessibilité compromise par la sélectivité à tous les niveaux; 3. l'université et l'éducation permanente; 4. pourquoi aller à l'université, notamment à l'UQAM; 5. les innovations pédagogiques à l'UQAM; 6. les objectifs rationalisés des grands types d'universités; 7. les formes d'universités; 8. une université traditionnelle, fonctionnelle ou critique?; 9. l'université peut-elle être populaire?

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8370830





L'université pour quoi faire?

316

E D U Q 8370830

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

été 1972.

L'analyse qui suit aurait voulu être fidèle à son point de départ qui peut se résumer ainsi: présenter des alternatives d'utilisation des ressources de l'institution universitaire dans le but de mieux satisfaire la clientèle présente et d'élargir l'éventail des bénéficiaires des services que l'université prétend donner à la collectivité.

Déjà cet objectif paraissait ambitieux. Le groupe de travail a vite senti pourtant que la question exigeait des prolongements et un enracinement dans un cadre théorique plus global.

Certes il aurait été possible de suggérer des modes d'utilisation des équipements, espaces et ressources de l'université pour des fins d'efficacité à courte vue: soit pour acheminer vers l'institution des revenus qui amenuiseraient le fardeau qu'elle impose au budget provincial, soit pour augmenter le taux d'utilisation à l'intérieur des mécanismes existants, soit pour rendre plus fonctionnelles les procédures déjà en place. Ces recherches se justifiaient d'elles-mêmes, par l'impact économique des propositions qui en auraient résulté. Mais la responsabilité de ces études appartient de par sa nature aux gestionnaires des institutions et il aurait été mal venu pour un groupe de l'extérieur de se substituer à ceux dont le mandat réside dans l'amélioration du rendement des organisations dont ils ont à rendre compte.

Les études qui suivent témoignent d'enquêtes qui débordent de beaucoup l'analyse d'un rendement optimalisé dans le cadre du statu quo.

Ce choix s'avérait d'autant plus facile que les préoccupations véhiculées par la majorité des membres du groupe étaient d'un autre ordre. Nous venions, pour la plupart, de quitter après un séjour plus ou moins long, les bancs de l'université: les uns après avoir obtenu un diplôme, les autres par dépit ou par goût d'autre chose. Une même réaction nous réunissait cependant: l'université traditionnelle favorise un groupe déjà privilégié, elle fait partie d'un système scolaire où les principes de sélection sont aux antipodes des comportements démocratiques, elle véhicule des méthodes sans rapport avec les lois de l'apprentissage, elle déclare des objectifs qu'elle contredit par ses comportements.

Ce sentiment de frustation face à une institution dont nous avions attendu beaucoup méritait plus que des invectives: il fallait articuler ces accusations, en dénoncer les fondements, voire même découvrir les germes d'une réforme, proposer le cadre d'un changement. Ce qui suit sera donc un microcosme de ce qui devrait être fait dans ce domaine, sans prétention mais sans compromis.

Jacques Saint-Pierre

Jacques St Pierre,
responsable du projet.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

ONT PARTICIPE A CE PROJET,
par ordre alphabétique:

Chartier, Roger

Danvoye, Paul
Dostie, Denise

Fortin, Louise

Girardin, Pierre
Godsey, Pierre
Guillard, Bernard

Latraverse, Jude
Latraverse, Marie
Lechasseur, Marguerite
Lebel, Bernard

Patenaude, Michel
Pinard, Diane

Raymond, Michèle
Roy, Hélène

TABLE DES SECTIONS

I - L'HISTOIRE QUI A FAIT L'UNIVERSITE QUE NOUS CONNAISSONS	A
II - UNIVERSITE ACCESSIBLE A TOUS ?	B
III - UNIVERSITE PERMANENTE POUR QUI ?	C
IV - POURQUOI ALLER A L'UNIVERSITE ?	D
V - INNOVATIONS PEDAGOGIQUES A L'UQAM.	E
VI - OBJECTIFS RATIONALISES DES GRANDS TYPES D'UNIVERSITES	F
VII - LES FORMES D'UNIVERSITES.	G
VIII - UNIVERSITE TRADITIONNELLE, FONCTIONNELLE OU CRITIQUE ?	H
IX - L'UNIVERSITE PEUT-ELLE ETRE POPULAIRE ?	I

L'HISTOIRE QUI A FAIT L'UNIVERSITE QUE NOUS CONNAISSONS

L'HISTOIRE QUI A FAIT L'UNIVERSITE QUE NOUS CONNAISSONS

I - 1960: UN BILAN..... 1
- Enseignement primaire..... 1
- Enseignement secondaire..... 1
- Secteur des écoles de l'Etat..... 1
- Corps enseignant..... 2
- Enseignement supérieur et universitaire..... 2

II - REFORME DE L'ENSEIGNEMENT: DEBUT..... 2
- Mais pourquoi 1960 comme date du début de la réforme scolaire?..... 3
- Pourquoi la petite bourgeoisie put-elle réussir certaines de ses réformes sans qu'on lui mette des bâtons dans les roues?..... 3
- 1960..... 4
- 1961..... 4
- 1964: création du ministère de l'Education et du Conseil supérieur de l'Education..... 4
- Période allant d'octobre 1966 à février 1967..... 6
- Opération départ..... 8
- Opération Sésame..... 9
- Projet Tevec..... 9
- Juin 1967..... 9

III - CHRONOLOGIE DE L'UNIVERSITE DU QUEBEC..... 10
- 1960..... 10
- 1961..... 10
- Décembre 1965..... 11
- Septembre 1967..... 11

- 1968..... 11
- Décembre 1968..... 11
- 1968-1969..... 12
- 1969..... 12

IV - LE MANIFESTE DES PROFESSEURS..... 12

V - LE RAPPORT PARENT: TOME II SUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET L'UNIVERSITE..... 15
- Prévisions démographiques..... 16
- Création de centres d'études universitaires..... 16
- Université de 1er niveau..... 16
- Enseignement supérieur:..... 16
- Emergence..... 17

VI - LE RAPPORT ROCHER..... 19
- Croissance démographique..... 20
- Les fonctions de la Nouvelle Université..... 21
- Enseignement et recherche..... 21
- La formation des nouveaux maîtres et le recyclage des anciens..... 21
- L'éducation permanente..... 22
- Les modalités de création de la nouvelle Université..... 22
  . caractère public..... 22
  . caractère non confessionnel..... 23
  . université à charte non-limitée..... 23
  . la place de la nouvelle Université..... 23
- L'emplacement de l'Université..... 24

VII - LE RAPPORT ROY..... 25
- Structures des universités..... 26
- Les objectifs du 1er cycle..... 27
- Les études avancées..... 28
- La recherche..... 28
- L'éducation permanente ou continue..... 28
- Accès à l'Université..... 29
- Recyclage des diplômés universitaires..... 29
- Diffusion de la culture..... 29
- Participation et communauté universitaire..... 29
- Les étudiants..... 30
- Les professeurs..... 30
- Le 2e rapport du groupe Recherche et Développement... 31

VIII - BILL 88..... 34
- Pouvoir..... 34
- Organisation de l'enseignement..... 36
- Emergence..... 37

IX - ANNEXE..... 38

- Jusqu'en 1960, le système d'enseignement de la Province de Québec s'est édifié sans plan d' ensemble et n'a jamais relevé d'une seule autorité ordonnatrice. Depuis la Conquête, la collectivité canadienne-française a dû compter sur le clergé et l'initiative privée pour se doter d'institutions d'enseignement nécessaires. Les structures de ce système révèlent une tradition d'improvisation.

- 1960: UN BILAN

Enseignement primaire:

Il n'y a aucune organisation convenable dans ce niveau d'enseignement. On constate l'impuissance du Département de l'Instruction publique et l'irresponsabilité des commissions scolaires qui sont trop nombreuses et qui devraient céder la place à des administrations scolaires régionales.

Enseignement secondaire:

C'est le cauchemar également dans ce secteur. Les institutions privées en ont le monopole jusqu'en 1960. Aucune organisation pertinente n'y est présente. Les diplômés de l'enseignement secondaire voulant poursuivre leurs études sont dans l'impasse à cause du monopole exercé par les collèges classiques.

Secteur des écoles de l'Etat:

On y trouve un enseignement technique et spécialisé. Un réseau d'écoles d'arts et métiers, d'écoles techniques relèvent du Ministère de la Jeunesse.

Corps enseignant:

Il est dans l'ensemble médiocre. Le corps d'enseignants sortant des écoles normales n'est pas assez homogène et de qualité. Il n'y a pas de responsabilité universitaire de la formation des maîtres. A cette époque le problème fondamental demeure la formation des maîtres.

Enseignement supérieur et universitaire:

Dans ce secteur, c'est la confusion totale qui règne. Les institutions privées consolident leur monopole de l'enseignement universitaire. Les subventions de l'Etat aux collèges privés sont nombreuses. C'est une des raisons principales pour laquelle les Jésuites veulent transformer les trois collèges qu'ils dirigent à Montréal en Université car ils comptent sur des subventions encore plus larges de la part du Gouvernement.

- REFORME DE L'ENSEIGNEMENT : DEBUT

La réforme scolaire qui commence en 1959 et qui se poursuit encore s'amorça graduellement vers 1950. Une longue suite d'événements rappellera comment les transformations qui agitent le Québec ont été préparées sous Maurice Duplessis.

- Grève de l'amiante en 1949.
- Grève de Murdochville en 1957.
- Lutte d'une équipe de professeurs et d'étudiants de la faculté des Sciences Sociales de Laval contre le gouvernement provincial.
- Diverses critiques contre le système scolaire du Québec.
- L'opposition menée par le journal Le Devoir et la revue Citée Libre

autour desquels gravitent les forces progressistes du Québec.
- La réforme des écoles normales.

Mais pourquoi 1960 comme date du début de la réforme scolaire?

Le Québec sort d'une période de dépression à tous les niveaux. Jean Lesage et son accession au pouvoir coïncident avec le développement de la petite bourgeoisie urbaine, en opposition avec la fraction cléricale conservatrice qui soustendait le gouvernement Duplessis et le maintenait en place. Par l'entremise des slogans libéraux de l'"équipe du tonnerre" (Maîtres chez nous...) de type nationaliste, la fraction urbaine de la petite bourgeoisie veut s'emparer de certains leviers du pouvoir. Il s'ensuivra toutes les mesures réformistes à tendance planificatrice et technologique: B.A.E.Q., nationalisation de l'électricité, mise en place d'instruments économiques tels la Caisse de Dépôt et de Placement, création de la S.G.F., réforme de l'enseignement, etc...

Pourquoi la petite bourgeoisie put-elle réussir certaines de ses réformes sans qu'on lui mette des bâtons dans les roues?

Certainement parce que la grande bourgeoisie néo-libérale principalement anglophone donna entièrement son appui au gouvernement Lesage car il était temps que le Québec s'ajuste sur le modèle de développement nord-américain. La réforme scolaire s'imposait dès lors comme permettant la formation de "bras" éduqués pour répondre aux nouvelles exigences du développement des forces productrices. Cependant, dès que se manifestent trop fortement les préoccupations nationalistes d'un tel gouvernement (Hydro-Québec, Caisse de Dépôt et de Placement, etc...) les réformes d'un tel gouvernement sont éfrénées. C'est pourquoi les nationalistes se retirent du gouvernement pour former le mouvement M.S.A. qui deviendra par la suite le P.Q. laissant tous les continentalistes

au pouvoir.

1960

La responsabilité de l'éducation fut transférée du Secrétariat de la Province au Ministère de la Jeunesse. On confia à une seule personne la responsabilité de l'instruction publique.

1961

La Commission Royale d'enquête sur l'enseignement (Parent) est mise sur pied avec mandat d'étudier l'organisation et le financement de l'éducation.

Il y eut également l'adoption d'un ensemble de lois que l'on appela la Grande Charte de l'Education. L'Etat décide de jouer pleinement son rôle dans le domaine de l'éducation; il en résultera des transformations importantes. La nécessité de coordonner les politiques en matière de financement scolaire va amener le gouvernement à intervenir au niveau de l'enseignement supérieur.

1964 : création du ministère de l'Education et du Conseil Supérieur de l'Education.

"Nous recommandons qu'un miniatère de L'Education soit constitué par la fusion du Département de l'Instruction publique et du ministère de la Jeunesse": telle est la 4e recommandation du Rapport Parent. Outre le Bill 60 adopté au printemps 1964, instituant le ministère de l'Education, d'autres lois furent adoptées en Chambre. Quelles furent les conséquences de la création du ministère de l'Education? Pour mener à

bien les tâches confiées au nouveau ministère de l'Education, celui-ci met sur pied un certain nombre d'organismes de planification et d'étude tels

1) le comité du plan de développement scolaire (juillet 1964),

2) comité de planification pré-universitaire et professionnel formé en janvier 1965 après la présentation des volumes II et III de Rapport Parent.

3) le comité du plan de la formation des maîtres.

4) le comité d'études sur l'accessibilité à l'enseignement universitaire, formé en juin 1964.

Pour assurer une plus grande démocratisation de l'enseignement le nouveau ministère de l'Education a adopté plusieurs mesures destinées à mettre à la portée du plus nombre possible une formation répondant aux exigences de la vie moderne:

i) l'extension de la loi des allocations scolaires en 1961,

ii) l'ouverture de l'Ecole de l'enseignement technique à Montréal,

iii) livre blanc sur le développement et le financement de l'équipement scolaire régional.

En septembre 1964, le ministère de l'Education lance l'Opération 55 dont le but était de réaliser dans le plus bref délai possible, les plans régionaux d'équipements scolaires prévus au Livre Blanc. Ce document annonçait en effet:

- un programme accéléré de trois ans pour le développement de l'équipement scolaire régional,

- une nouvelle politique de financement des investissements des commissions scolaires,

- l'établissement d'un plan cohérent de développement scolaire régional.

Le gouvernement ayant adopté cette politique s'engageait donc à réaliser le plus rapidement possible deux objectifs majeurs:

- doter chaque région de l'équipement scolaire dont elle avait besoin pour dispenser aux divers groupes d'étudiants les enseignements adaptés aux aptitudes individuelles et aux exigences de la formation professionnelle de la main d'oeuvre de demain,
- assurer le financement des dépenses en immobilisations que la mise en plan d'un tel équipement entrainerait nécessairement.

L'ensemble des moyens mis en oeuvre pour atteindre ce résultat constitua l'Opération 55 ainsi nommée parce qu'elle devait conduire à la formation de 55 commissions scolaires régionales au Québec.

Pédiode allant d'octobre 1966 à février 1967.

Au cours de cette période, le Québec connut une des pires crises scolaires de son histoire: une série de grèves d'enseignans se propagèrent. Les directives émises par le gouvernement obligeant les commissions scolaires à respecter des normes pieuses relatives aux salaires des enseignants furent à l'origine de ce conflit. C'était une tentative de planification salariale au niveau scolaire et s'appliquant à tout le Québec. Le refus des commissions scolaires d'accéder aux demandes des enseignants engendra une série de grèves qui paralysèrent les écoles primaires et secondaires publiques durant plusieurs semaines. Le gouvernement adopta à la vapeur le Bill 25 qui mit fin à la grève.

Depuis la publication des volumes I et II de la Commission Parent, la Fédération des Collèges Classiques s'interrogea longuement sur l'avenir de ces institutions. Le rapport proposait en effet, un cours secondaire de 5 ans suivi de deux années pré-universitaires et professionnelles appelées Institut. Que deviendraient les collèges classiques dans un tel système?

Dès 1965, on se prépara, en de nombreuses régions du Québec, à organiser les futurs Instituts. Une trentaine de comités d'organisation constitués d'éducateurs, de religieux,de laïques, de professeurs, d'étudiants, de professionnels, d'industriels, de syndicalistes tentèrent de creuser en des mémoires, les besoins de leur milieu en matière d'éducation post-secondaire. De ces travaux se dégagent les objectifs que le ministère de l'Education a retenus comme buts primordiaux au projet de la loi établissant les Collèges d'Enseignement Général et Professionnel:

- établir une liaison organique, claire et définie entre l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire,
- répondre aux besoins de la croissance des inscriptions,
- assurer des services scolaires équivalents dans toutes les régions du Québesc,
- permettre aux institutions actuelles de mieux définir leur vocation et de situer leur action en toute connaissance de cause,
- permettre aux étudiants une orientation progressive de leurs études qui soit adaptée le mieux possible à leurs aptitudes,
- permettre le recyclage de la population active de façon à la préparer à des emplois techniques spécialisés,
- offrir aux adultes des compléments de formation générale nécessaire pour jouer un rôle actif

Le changement de gouvernement en juin 1966, retarda la solution de ce problème. A la suite de ces études, le ministère de l'Education accéléra les travaux nécessaires à la mise en place des CEGEP. Une première décision fut la création d'un direction générale de l'Enseignement pré-universitaire et professionnel (novembre 1966) qui établissait de nouvelles structures administratives en fonction des niveaux d'enseignement plutôt qu'en regard des différents aspects de l'enseignement.

La seconde étape fut l'organisation de "missions" des collèges d'enseignement général et professionnel. Il s'agit d'organismes de liaison entre le ministère de l'Education et les groupes intéressés à l'organisation des CEGEP.

La rédaction finale du projet de la loi-cadre pour les CEGEP fut complétée en 1967 (le Bill 21). L'adoption de cette loi fut l'événement majeur de la réforme scolaire au cours de l'année 1967 permettant ainsi l'établissement de 4 niveaux d'enseignement bien distincts: élémentaire, secondaire, collégial, universitaire. Un des buts essentiels poursuivis par ce nouvel enseignement collégial sera de permettre à chaque étudiant apte à poursuivre des études collégiales de préciser progressivement son orientation, de fixer son choix parmi une variété d'options dispensées sous l'autorité d'une direction pédagogique unique. Dès septembre 1967, 12 Cegep sont ouverts au Québec.

La timide formule des cours dits de culture populaire que le Québec a connue durant une vingtaine d'années a fait l'objet d'une étude sérieuse par le Rapport Parent et un comité spécial d'études (Comité Claude Ryan); depuis les recommandations formulées à ce sujet, l'éducation permanente a subi des modifications intéressantes: établissement d'une direction générale de l'Education permanente et budget substantiel mis à sa disposition. Plusieurs initiatives nouvelles sont dues à ce secteur du ministère de l'Education.

Opération départ

Une vaste enquête sur les besoins et ressources en éducation des adultes au Québec.

Opération Sesame

(session d'enseignement spécialisé aux adultes par le ministère de l'Education) dont l'objet était de mettre à la disposition du plus grand nombre possible de citoyens les avantages de l'éducation.

Projet Tevec

(télévision éducative au Québec) ou expérience pilote de télévision éducative pour adultes du Saguenay-Lac St-Jean. L'un des objectifs du projet, c'est d'évaluer les possibilités d'utilisation de la télévision pour la récupération scolaire, le reclycage et le perfectionnement professionnel.

Juin 1967

En juin 1967 était sanctionnée la loi créant des CEGEP instituant ainsi le niveau qui manquait dans le nouveau système scolaire entre le secondaire et l'universitaire. Des critiques sérieuses ont été formulées en 1968 contre l'organisation et la conduite des CEGEP:

- accent mis sur le post-secondaire conduisant à l'Université plutôt que de développer les cours techniques et professionnels de nature terminale,
- les étudiants dénoncent l'incurie totale du gouvernement dans la réforme des études pédagogiques, l'absence de politique établie selon les besoins actuels de l'éducation et l'absence de mécanismes de participation du monde étudiant.

Une des principales questions à l'ordre du jour au niveau universitaire en 1967 fut l'établissement d'une seconde Université de langue française à Montréal.

Au cours du mois de décembre 1968, le gouvernement fit adopter le Bill 88 créant une deuxième Université de langue française: l'Université du Québec groupant 8 institutions i.e. l'école normale Jacques-Cartier, Ville-Marie, de l'enseignement technique, l'école des Beaux-Arts et le collège Ste-Marie. 6 autres institutions sont crées hors de Montréal à Trois-Rivières (2), à Chicoutimi (3) et à Rimouski.

- Après ce bref historique, nous allons nous consacrer principalement à revoir le plus brièvement possible tous les principaux documents qui ont marqué la réforme scolaire et ont amené la création d'une seconde Université de langue française. Tous ces documents nous permettent de prendre connaissance du développement idéologique de l'idée d'Université.

CHRONOLOGIE DE L'UNIVERSITE DU QUEBEC:

- 1960

Manifeste des professeurs de l'Université de MOntréal: "L'Université dit non aux Jésuites".

Ce document pose le problème d'emsemble de l'enseignement au Québec et constitue une critique du projet Université Ste-Marie.

- 1961

Création de la Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement (Commission Parent).

- Décembre 1965

Rapport Rocher. C'est le comité d'études sur les modalités de réalisation d'une nouvelle université de langue française à Montréal.

- Septembre 1967

Rapport du colloque sur la nécessité et les moyens de réaliser une seconde université de langue française à Montréal (Livia Thur).

- 1968

Rapport Roy: un projet de réforme pour l'Université Laval. Rapport du Comité de développement et de planification de l'enseignement et de la recherche de l'Université Laval. Il parlera en 1968 d'urgence de coordonner les programmes, revoir le 1er cycle, etc...

1er comité Recherche et Développement créé par le ministère de l'Education. Ce sont ces travaux qui ont véritablement donné naissance à l'Université du Québec, ses composantes, sa structure administrative et pédagogique.

En janvier 1968, le 1er rapport évalue les possibilités techniques et les ressources existantes en terme de corps professoral, de bibliothèques, de bâtiments.

En juin 1968, 2e rapport: recommandations d'ordre pédagogique. Apporte les axes idéologiques de participation, de décloisonnement, etc...

- Décembre 1968

Bill 88 établissant l'Université du Québec.

- 1968-1969

Trois comités de planification sont mis sur pied durant octobre1968, à Montréal, Chicoutimi, Trois-Rivières. Ils étudient les possibilités de création technique des constituantes dans leurs régions respectives.

- 1969

Comité de régie de Montréal dont le but est d'assurer la rentrée de 1969.

Pour fins d'analyse nous retiendrons le Manifeste des professeurs (1960), le 2e tôme du Rapport Parent (1964), le Rapport Rocher (1965), le Rapport Roy (1968), les groupes de recherche et développement (1968). Nous allons maintenant tenter de cerner les idées qui ont sous-tendu la naissance de l'Université du Québec.

- LE MANIFESTE DES PROFESSEURS

"L'Université dit non aux Jésuites", publié par l'Association des professeurs de l'Université de Montréal, Ed. de l'Homme, 1961.

Le Manifeste fut écrit lorsque les Jésuites présentèrent en Chambre un projet de loi visant à établir une seconde université de langue française, l'Université Ste-Marie à Montréal, université jésuite i.e. privée et confessionnelle. L'association des professeurs ainsi que plusieurs autres organismes et personnes demandèrent un sursis à ce projet jusqu'à ce qu'une Commission d'enquête sur l'éducation ait pris connaissamce de la situation dans tous les secteurs de l'enseignement et présente un rapport au gouvernement. Leur argument réside surtout dans le fait que créer une Université sans préparation ni planification ne règle aucun problème si ce n'est intégré dans un vaste plan de réforme de l'enseignement.

"... les professeurs de l'Université de Montréal ont décidé d'élever la voix, d'abord au moyen d'une déclaration publique, ensuite par une résolution de leur Association, enfin dans ce livre... ils élèvent la voix ...contre un projet qui, mis en oeuvre dès maintenant, entraînerait des conséquences d'une exceptionnelle gravité pour l'avenir de l'enseignement supérieur au Canada-Français" (p.14-15).

Les arguments invoqués par la Compagnie de Jésus en faveur de l'Université Ste-Marie? Ils veulent fonder une Université essentiellement constituée par une faculté des Arts et dotée plus tard de facultés professionnelles. Leurs deux principaux arguments sont:

- d'ordre matériel: pour faire face à la masse montante de la population étudiante au cours des prochaines décades (cf. chiffres de Henripin pour le Rapport Parent). Pour les Jésuites les universités existantes ne seront pas mesure de faire face à cet accroissement. Donc il faut fonder une nouvelle université.

- d'ordre culturel: sauver la culture en péril. Ils proposent "un système universitaire culturellement fécond". La structure actuelle de l'enseignement universitaire leur paraît dépourvue de la souplesse nécessaire pour répondre aux exigences nouvelles. Ils font observer que les méthodes d'enseignement seront différentes, que les programmes auront un caractère interdisciplinaire en conformité avec la "science qui se fait plutôt que de la science déjà faite".

Les professeurs répondent:

- que l'Université de Montréal espère pouvoir grouper dans une dizaine d'années suffisamment d'étudiants pour jouer son rôle de centre de recherche er d'enseignement.

- qu'ils ne voient pas comment "la formation des élites" pourrait être accélérée par la multiplication des universités.

Dans leur résolution, les professeurs insistent sur la nécessité d'un plan directeur de développement à long terme de l'enseignement universitaire dans la province, plan directeur que la Commission Parent établira en 1963-1964.

Il faut noter ici que ce manifeste se situe dans une longue polémique entre les Jésuites et l'Université de Montréal. On connaît les privilèges des Jésuites qui pouvaient établir eux-mêmes leurs programmes en ne se soumettant pas aux critères de la Faculté des Arts. L'Université de Montréal se sentait déjà lésée, avait peur d'une autre université pouvant, en fait, lui faire concurrence. Les Jésuites eux, soulèvent des problèmes pertinents en insistant sur le développement démographique, la nécessité de décloisonner le savoir, etc... Mais évidemment ils voudraient s'assurer le contrôle d'une telle université, contrôle que remet en question l'Université de Montréal.

Les pressions faites contre le projet des Jésuites et la demande de constituer une Commission Royale d'Enquête sur l'enseignement seront prises en considération par le Parlement qui refusera d'agréer aux demandes des Jésuites. Le Rapport Parent critiquera le projet en ces termes:

"Ce projet supposait la nécessité de créer immédiatement une nouvelle université complète, à charte non limitée, dans la région de Montréal. C'est là une position que nous ne croyons pas devoir appuyer. Dans les prochaines années, on devra offrir l'enseignement du premier diplôme universitaire à un nombre beaucoup plus grand d'étudiants et

renforcer en même temps les études avancées du diplôme d'études supérieures et du doctorat. Pour répondre à cette double exigence, il faudra ouvrir de nouveaux établissements d'enseignement supérieur du 1er niveau, concentrer l'enseignement plus avancé dans quelques universités déjà suffisamment équipées ... il est nécessaire d'éviter l'éparpillement et la multiplication de ces universités complètes ... Nous en avons assez dit ici pour expliquer que nous ne recommandons pas la création d'une autre université complète de langue française à Montréal, mais plutôt la fondation d'une université à charte limitée". (tôme 2: p.217-220).

On peut se demander , poursuivent les auteurs, si la situation actuelle des deux collèges Ste-Marie et Bréboeuf et la teneur de leurs projets permet de leur confier le soin de constituer cette nouvelle université à charte limitée.

Le Rapport Parent s'oppose à ce que l'université soit créée et dirigée par une corporation privée de Jésuites car l'Etat ne peut désormais s'en remettre à un groupe de caractère privé, religieux ou laïc, pour diriger les établissements d'enseignement supérieur.

- LE RAPPORT PARENT : TOME II SUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET L'UNIVERSITE

Pour les auteurs l'université remplit trois fonctions:

1° la transmission des connaissances,

2° la formation de spécialistes dans les principales disciplines,

3° la recherche.

Une des réformes essentielles doit être l'intégration de la formation des enseignants à l'université. Les auteurs insistent également sur l'importance fondamentale de la recherche.

- Prévisions démographiques:

Chacune des trois universités devra faire face dans une dizaine d'années à des demandes trois fois plus considérables (cf. annexe sur les prévisions).

- Création de centres d'études universitaires:

Ces centres permettent une décentralisation géographique et culturelle. Ils assurent l'enseignement de la première ou des deux premières années de la licence.

- Université de 1er niveau:

Il faut concentrer les efforts et ressources des universités existantes dans les domaines et disciplines dans lesquels elles sont spécialisées. Elles doivent se décharger de la formation générale qui sera confiée au secondaire et au pré-universitaire.

Les auteurs proposent la création d'une université nouvelle à charte limitée, autonome, financée par l'Etat. Les universités qui ont poussé les études et la recherche au niveau du 2e et 3e grade universitaire continueront à se développer aux trois niveaux.

Enseignement supérieur:

Définition: ensemble des études qui se situent au-delà de la 13e année.

Les autres universités (française, anglaise, écossaise, américaine) ont un 1er diplôme universitaire (licence ou bachelor) qui est généralement spécialisé dans une ou deux disciplines principales.La spécialisation tend à y être progressive et graduelle. L'enseignement supérieur y est sélectif. Où se situent, d'après les auteurs, les universités du Québec? Les universités canadiennes-anglaises ont subi l'influence écossaise (i.e. une formation générale) à McGill et l'influence de l'Angleterre à Bishop's. Sir George William a subi l'influence américaine. Les universités canadiennes-anglaises sont plus sélectives que les universités américaines mais le sont moins que celles de la Grande Bretagne. Les universités canadiennes-françaises sont par le B.A. proches du M.A. écossais et par le Bac. spécialisé proche de la France et de l'Angleterre. L'Université doit cependant abandonner la responsabilité de la formation générale pour se consacrere à un enseignement spécialisé. Les auteurs proposent une plus forte spécialisation du premier diplôme universitaire.

- **Emergence**:

-l'établissement d'un premier diplôme universitaire spécialisé s'impose. Le Bac. es Arts doit céder la place à un premier diplôme universitaire couronnant des études beaucoup plus spécialisées,
- le décloisonnement des cours,
- le caractère terminal du premier diplôme,
- système ordonné des diplômes: un diplôme universitaire dans une même discipline requiert des études de même durée dans toutes les universités du Québec.
- durée des études: système ordonné d'études supérieures à condition que ce qui précède soit suffisamment spécialisé pour être reconnu comme un diplôme de fin d'études; il est recommandé que les universités ca-

nadienne-françaises assouplissent leurs programmes pour conduire à des diplômes diversement spécialisés.

Avec ces conditions il est possible de constituer un système d'enseignement supérieur cohérent.

Etant donné les prévisions démographiques, la croissance de la population universitaire de langue anglaise, la croissance dans les universités de langue française (le nombre des étudiants aura triplé en moins de dix ans, de 1960 à 1968; il aura quintuplé en quinze ans, de 1960 à 1976, sextuplé en vingt ans, de 1960 à 1981), il faut "rendre accessible au plus grand nombre possible d'étudiants un enseignement qui soit en même temps de haute qualité; il faut éviter la dispersion des ressources, fatale à la recherche..." (tome 2, p. 211).

Pour ce faire il y a plusieurs solutions:

La 1ère solution proposée par le Rapport Parent consiste en l'utilisation des universités déjà existantes. L'utilisation des six universités existantes et une utilisation rationnelle des locaux. En 1968-69 Laval prévoit 9,500 inscriptions, Montréal en prévoit 15,000, Sherbrooke en prévoit 2,500.

Pour absorber ce surplus, la 2ième solution consiste à créer des universités à charte limitée i.e. des institutions universitaires autonomes administrativement et pédagogiquement, dotées du pouvoir de donner tout l'enseignement du 1er diplôme universitaire et de décerner elles-mêmes ce diplôme. Il faut donc fonder une université de ce type à Montréal. Cette université permettra d'absorber le surplus démographique tout en permettant la décentralisation et la diversification souhaitables.

Elle devra pouvoir assurer la rentrée de 2,000 étudiants et le tiers du personnel enseignant devra posséder le doctorat.

Comme 3e solution, les auteurs proposent la création de centres universitaires, i.e. d'institutions qui pourraient assurer une partie de l'enseignement du 1er grade universitaire. Ils seront le point de départ de futures universités à charte limitée. L'Université devra être une corporation de caractère public qui tout en gardant vis-à-vis de l'Etat l'autonomie nécessaire ait la responsabilité de l'administration et de la direction de l'établissement devant l'Etat et le public.

En terminant les auteurs insistent tout particulièrement sur la recherche et l'éducation permanente. La recherche doit être une condition primordiale de l'existence des universités. La recherche est une activité inhérente à la vie universitaire. L'éducation permanente est une fonction essentielle de l'Université (utilisation de l'audio-visuel, de la télévision, des cours par correspondance, etc...).

Bref, nous trouvons dans le Rapport Parent l'embryon idéologique de la création d'une seconde université qui déjà laisse entrevoir ses caractéristiques, i.e. axée sur le 1er cycle, publique, souple, s'attachant à la formation des maîtres, à l'éducation permanente et développant la recherche.

Nous verrons dans le Rapport Rocher les principaux axes idéologiques de l'Université.

- LE RAPPORT ROCHER

Dans la première partie du rapport les auteurs veulent mesurer la pous-

sée démographique et tentent de définir les fonctions de la nouvelle université.

- Croissance démographique

Si la croissance accélérée est un phénomène général, ce sont surtout les universités de langue française qui, dans le Québec connaissent les augmentations les plus considérables. Cette poussée ne pourra que se faire plus pressante lorsqu'on aura donné suite à certaines des recommandations du Rapport Parent telles que la création d'un enseignement à caractère polyvalent et l'organisation d'un enseignement pré-universitaire et professionnel dans le secteur public ainsi que la nécessité d'intégrer la formation des maîtres au secteur universitaire. Les auteurs se réfèrent pour les chiffres à l'annexe du Rapport Parent.

Les auteurs constatent que l'augmentation de la population étudiante sera très élevée dans la région de Montréal et se demandent à juste titre si L'Université de Montréal pourra absorber ce surplus. Le nombre d'étudiants est passé de 7,000 en 1961 à 25,000 en 1971 et ce chiffre aura presque doublé en 1975. Ces chiffres ne tiennent pas compte de l'éducation permanente qui occasionnera une nouvelle progression de la fréquentation des universités par les adultes.

D'après les études de la sous-commission dite de développement académique (S.C.D.A.), l'Université de Montréal a dû adopter une politique de plafonnement fixant une grandeur optimum de 600 étudiants par département. D'après les prévisions de cette commission, chaque faculté ou école aura atteint le nombre maximum avant 1975. On comptera en 1971, dans la zone de Montréal, plus de 25,000 étudiants de langue française inscrits au niveau universitaire. La sous-commission admi-

nistrative envisage la création d'une autre université. Le Rapport Parent prévoit également la création d'une autre dans la région métropolitaine. Les auteurs du Rapport concluent que la nouvelle université apparaît non seulement justifiée par des considérations démographiques particulièrement pressantes mais comme une condition de l'épanouissement de l'Université déjà existante.

- Les fonctions de la Nouvelle Université:

1- formation des enseignants,
2- éducation permanente,
3- enseignement et recherche.

- Enseignement et recherche

Ce sont des activités inhérentes à la vie universitaire. Assurer un enseignement de haute qualité, stimuler la recherche, assurer une liaison entre les deux, c'est la première fonction de la nouvelle université.

L'accroissement du nombre des centres de recherche s'imposerait pour pallier à l'infériorité que connaît le Québec dans ce domaine. Pour les auteurs, il ne sert à rien de créer une seconde université si cela devait se faire au détriment des universités existantes.

- La formation des nouveaux maîtres et le recyclage des anciens

Cette activité doit désormais être intégrée au secteur universitaire. Il faut décharger les universités existantes en prévoyant des Centres universitaires qui absorberont une fraction importante des ensei-

gnants en formation. L'Université de Montréal reconnaît elle-même qu'elle ne pourrait assumer seule cette responsabilité Il serait donc déraisonnable de ne pas assigner à la nouvelle université de langue française qui sera crée à Montréal un rôle dans la formation des maîtres.

- L'éducation permanente

C'est évidemment une priorité pour la nouvelle Université. La nouvelle Université, située centre-ville, pourra atteindre plus facilement la population.

Dans une deuxième le Rapport aborde l'étude des modalités de création de la nouvelle Université, son caractère et sa place.

- Les modalités de création de la nouvelle Université

Selon les auteurs elle peut être fondée rapidement. Les auteurs recommandent une université à caractère public et dont la fondation serait faite par une loi qui, instituant la charte initiale de l'Université devrait être conçue en termes très généraux. Ils recommandent que le Conseil d'administration comprenne des universitaires, des industriels, des représentants du monde du travail et de l'enseignement, des étudiants.

- Les caractères de la nouvelle Université:

-Caractère public: son caractère public doit être affirmé dès le début et cela à cause du rôle de service public que doit tenir l'Université au sein de la société moderne. Ils insistent sur le fait

gnants en formation. L'Université de Montréal reconnaît elle-même qu'elle ne pourrait assumer seule cette responsabilité Il serait donc déraisonnable de ne pas assigner à la nouvelle université de langue française qui sera crée à Montréal un rôle dans la formation des maîtres.

- L'éducation permanente

C'est évidemment une priorité pour la nouvelle Université. La nouvelle Université, située centre-ville, pourra atteindre plus facilement la population.

Dans une deuxième le Rapport aborde l'étude des modalités de création de la nouvelle Université, son caractère et sa place.

- Les modalités de création de la nouvelle Université

Selon les auteurs elle peut être fondée rapidement. Les auteurs recommandent une université à caractère public et dont la fondation serait faite par une loi qui, instituant la charte initiale de l'Université devrait être conçue en termes très généraux. Ils recommandent que le Conseil d'administration comprenne des universitaires, des industriels, des représentants du monde du travail et de l'enseignement, des étudiants.

- Les caractères de la nouvelle Université:

-Caractère public: son caractère public doit être affirmé dès le début et cela à cause du rôle de service public que doit tenir l'Université au sein de la société moderne. Ils insistent sur le fait

que le contrôle de l'institution n'appartienne à "aucun groupement de laïcs, clers ou religieux ayant une succession indépendante de toute intervention de l'Etat".

- Caractère non confessionnel: elle doit être ouverte à tous; elle doit être libre de toute allégeance idéologique, donc qu'elle reçoive un statut non confessionnel.

- Université à charte non-limitée: l'Université serait dotée du pouvoir de décerner le premier diplôme universitaire (licence) et celui-là seulement. Les auteurs sont cependant en désaccord: ils ne veulent pas que la nouvelle université de langue française à Montréal soit dotée d'une charte limitée seulement, car ils craignent que cela ne compromette son épanouissement. L'université, avec une charte limitée, ne pourrait concurrencer les autres universités. Elle serait, de plus, coupée de la recherche. Le corps professoral souffrirait d'une telle position. Les auteurs au contraire pensent que la 2e université aura à jouer un rôle d'importance au niveau des études supérieures. La limitation de la charte condamnerait l'université dès le début à la sclérose. Les auteurs proposent non une limitation de charte mais de secteurs, i.e. qu'on prévoirait un certain nombre de disciplines qui constitueraient autant de domaines à l'intérieur desquels l'Université pourrait prendre une pleine expansion, pousser la recherche et décerner les diplômes.

- La place de la nouvelle Université: les auteurs proposent la mise sur pied d'un organisme de coordination de toutes les universités. Ils rappellent que le Rapport Parent recommandait la création de Centres universitaires afin de justement décongestionner l'enseignement supérieur. Les auteurs recommandent de grouper en une seule

corporation la nouvelle Université et les Centres universitaires comme un moyen efficace de coordonner le développement de l'ensemble. La nouvelle Université serait alors une institution à campus multiples géographiquement répartis à travers la province. Ce serait un complexe réunissant tous ou presque tous les établissements universitaires de caractère public. Cependant pour laisser son autonomie à l'Université, il importe de conserver à celle-ci une identité corporative distincte mais réunir tous les Centres universitaires en une autre corporation de caractère public. Au-dessus de tous les établissements se situerait l'organisme de coordination.

Les auteurs proposent l'abolition des facultés en faveur des départements.

- <u>L'emplacement de l'Université</u>

Les auteurs veulent une université populaire, qu'elle joue un rôle important en éducation permanente et ils proposent le centre-ville comme site de la future université.

- il faut que la nouvelle Université assure des conditions d'accès démocratique. Le centre-ville présente des facilités de transport, etc...,
- c'est la dernière occasion de placer une grande institution de langue française au centre de la métropole sans que le coût en soit prohibitif.

Les auteurs suggèrent septembre 1967 ou septembre 1968 comme date d'ouverture.

On peut constater que le Rapport Rocher est le prolongement du Rapport Parent; cependant il diverge d'un point fondamental avec les recommandations du Rapport Parent en proposant, non pas une université à charte limitée mais une université complète. Nous retrouvons dans ce rapport les idées idéologiques qui ont accompagné la création de l'Université: la formation des maîtres, l'éducation permanente, le caractère populaire et public de l'Université.

- LE RAPPORT ROY

Les questions que se posent les auteurs du Rapport sont les suivantes: l'Université a-t-elle encore une initiative propre? Ou est-elle devenue le lieu où jouent les déterminations du milieu? En quoi l'Université peut-elle constituer un pôle spécifique de développement social et culturel?

Pour eux l'Université doit être considérée comme un moteur de développement . On peut voir comment cette philosophie a imprégné toute la fondation et le développement de l'Université du Québec. L'Université doit devancer les changements sociaux. L'Université doit non seulement rechercher la scolarisation maximale mais jouer un rôle déterminant dans la définition du contenu et des conditions de cette scolarisation. La recherche doit être conçue selon des perspectives semblables.

L'Université doit s'engager dans la société, se redéfinir en fonction des nouvelles exigences du milieu; elle doit se porter sur le terrain même du changement.

Pour les auteurs, l'Université n'est plus le lieu privilégié de la

recherche. Cependant, elle doit poser l'originalité de son apport. Le critère le plus important réside dans la distance face aux conflits que l'Université possède. C'est là que réside le privilège de l'Université et c'est pourquoi une politique de la recherche est possible.

Au niveau de la recherche le Rapport Roy suggère des réformes:

- que la recherche ne se confine pas aux sciences humaines,
- que celle-ci s'élargisse considérablement, i.e. que l'Université Laval participe à des expériences de rénovation urbaine, d'animation sociale, etc...,
- que la recherche soit coordonnée tant dans l'Université qu'entre les différentes Universités et Centres de Recherche.

- Structures des universités

A ce niveau, les auteurs critiquent très fortement le système des facultés; en effet, l'autonomie des facultés favorise la prolifération des cours du 1er cycle, elle empêche toute planification de la recherche, engendre le monolitisme des progrès et devient un obstacle au progrès. De plus, les structures actuelles, selon les auteurs, gênent la participation.

Les auteurs suggèrent pour éviter la rigidité des structures actuelles que les grandes fonctions de l'Université, l'enseignement et la recherche soient assurées par des organismes conçus pour l'ensemble de l'institution. Ils proposent que l'enseignement du 1er cycle, les études avancées et la recherche relèvent directement de commissions et directions générales définies pour l'Université toute entière.

Nous reprendrons maintenant les principales réformes proposées par le Rapport au niveau de l'organisation des études et nous pourrons voir

ainsi comment elles ont directement influencé les structures de recherche, d'enseignement et de participation telles qu'énoncées dans le Bill 88 (loi créant l'Université du Québec).

- Les objectifs du 1er cycle:

  - assurer une formation spécifique,
  - correspondre aux exigences du marché du travail,
  - il est conçu en vue de l'orientation progressive de l'étudiant,
  - souplesse des programmes.

Il faut noter que le Rapport mentionne le mot "module" pour désigner un cours, lequel peut se retrouver dans un ou plusieurs programmes. On trouve déjà presque clairement les idées qui ont amené les réformes administratives et pédagogiques que concrétisera l'Université du Québec.

Les auteurs recommandent la création d'une Commission des études du 1er cycle pour lui confier l'élaboration et la coordination des programmes d'études afin que soient abattues les cloisons départementales.

Les auteurs suggèrent une série de mesures moins importantes telles la limitation des cours magistraux, une évaluation constante, la promotion par cours, une durée uniforme du 1er cycle, les nomenclatures des diplômes, une session d'été et d'hiver, lesquelles seront toutes plus ou moins appliquées dans la nouvelle université de langue française.

- Les études avancées

Les auteurs suggèrent fortement que tout étudiant qui accède au second cycle soit attaché à une équipe de recherche.

La recherche et la formation professionnelle doivent être vues comme deux axes d'une même conception liée au développement social. Il est recommandé également de créer une Commission des études avancées.

- La recherche

Elle est une fonction principale de l'Université au même rang que l'enseignement.

Les auteurs sont ici très catégoriques: l'Université doit s'engager systématiquement dans la recherche. Ils proposent également que toute la recherche et les chercheurs soient groupés dans des Centres de recherche. Cependant, l'Université ne pouvant revendiquer le monopole de la recherche scientifique doit entretenir des rapports étroits avec l'Etat et l'Industrie.

- L'éducation permanente ou continue

L'état des connaissances étant constamment en évolution il devient nécessaire de procéder périodiquement à une remise à jour de son savoir si l'on veut faire face aux exigences nouvelles. De plus, le désir d'influer sur l'avenir donne à des essais de planification et d'organisation de la vie sociale. Dans la mesure où l'Université doit constituer un pôle de développement technique et social, les auteurs ne peuvent que reconnaître l'importance décisive de l'éducation continue.

Pour eux, le Bac. es Arts de l'époque, pour adultes, est nettement insuffisant. A mesure que s'accentue l'interdépendance fonctionnelle entre le savoir et le développement économique et social, on observe un réaménagement des relations Etat, Entreprise et Université.

D'abord, l'Université doit s'ouvrir plus largement. Puis, en deuxième lieu, doit assurer le recyclage à un niveau supérieur. Enfin elle doit contribuer à la diffusion de la culture.

- Accès à l'Université

Pour les auteurs, le service de l'éducation permanente est nettement insuffisant. Il faut rendre l'enseignement supérieur accessible à un plus grand nombre. Il faut instituer l'accès permanent à l'éducation.

- Recyclage des diplômés universitaires

Il faut un réaménagement continu des programmes d'études ainsi qu'une redéfinition des activités professionnelles.

- Diffusion de la culture

L'Université doit exercer un leadership au niveau de la recherche et du regroupement des ressources humaines.

- Participation et communauté universitaire

Il est important pour les auteurs d'institutionnaliser le plus rapidement possible la participation des professeurs et des étudiants à

la vie universitaire.

- Les étudiants

Les auteurs insistent sur la nécessité d'assurer une participation étudiante au niveau des organismes de consultation et de décision qui concernent l'enseignement supérieur et la recherche. Cette participation est indispensable. Les étudiants doivent prendre leur part de responsabilités dans les problèmes que pose l'évolution universitaire. Les étudiants doivent également évaluer l'enseignement qui leur est conféré quotidiennement.

- Les professeurs

Le Rapport suggère une définition du département: "que le département soit défini comme un regroupement de professeurs chargés d'assurer l'enseignement dans une discipline ou un champs d'études pour tous les étudiants qui en ont besoin". (Rapport Roy, p.147)

Le département constituerait une entité administrative distincte du programme d'études (qui deviendra le module dans la loi de création de l'Université du Québec). L'organisation par département est ici fortement suggérée. Le Rapport propose de plus une diminution du nombre de départements et l'imposition d'un minimum de 20 professeurs par départements.

En conclusion, on peut dire que le Rapport Roy constitue une tentative de renouvellement pédagogique et administratif d'une Université qui

jusque là suivait un schéma très traditionnel et qui doit maintenant répondre aux nouvelles exigences objectives technocratiques de la société post-industrielle. Il est à noter l'importance extrême de ce Rapport dans le développement de la philosophie de L'Université du Québec. Le Rapport Roy plus le 2e rapport du groupe Recherche et Développement que nous verrons après, se rejoignent et s'inscrivent dans le cadre général de la réforme préconisée par le Rapport Parent.

- Le 2e rapport du groupe Recherche et Développement

Ses objectifs sont l'organisation de l'enseignement et de la recherche dans l'Université du Québec; l'étude exploratoire et préliminaire en vue de "dégager des propositions susceptibles de faciliter l'organisation des nouvelles institutions universitaires".

Le document principal met l'accent sur l'enseignement (transmission des connaissances) à partir de l'organisation modulaire et départementale (qui en est responsable officiellement); surtout sur la recherche dont le lieu original et capital est le département.

"Le département constitué d'une équipe de professeurs animés par un directeur détermine l'orientation de son activité propre dont la base est la recherche ... les départements sont le lieu de cette activité." (Second rapport du groupe Recherche et Développement, p.28.)

Le document distingue une activité de production (regroupement de professeurs en départements) et une activité de consommation (regroupement des étudiants en modules).

Le document insiste sur la nécessité de décloisonner les études universitaires et faire la place qui leur revient aux études interdisciplinaires. Ce sera au 1er cycle, le Module comme structure, et pour les études graduées, les Centres de recherche. Ce type d'organisation suppose l'existence des deux structures ou activités ci-haut mentionnées.

La clef de voûte du système est en fait le module qui est la structure qui correspond à un programme d'études, au groupe d'étudiants qui suivent le cheminement prévu par ce programme et au groupe de professeurs qui les conseillent. Le programme d'études est conçu en fonction d'un produit fini, celui qu'exigera le marché du travail. Le module appartient paritairement aux étudiants et aux professeurs qui le composent. C'est le lieu où doit s'exercer véritablement la participation de l'étudiant: celui-ci aura son mot à dire dans l'élaboration de son programme d'études.

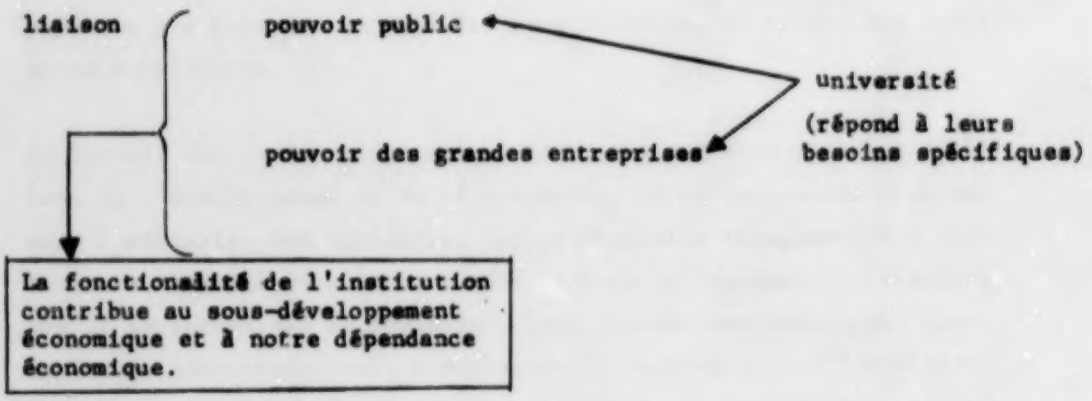
En fait le département correspond à une structure unidisciplinaire, le module à une structure multidisciplinaire, et le Centre de recherche à une structure d'études graduées.

Le Rapport insiste sur la nécessité de la recherche interdisciplinaire, forme privilégiée du développement de l'Université. Les Centres de recherche au niveau des études graduées sont et devraient être une banque permanente d'informations sur un sujet donné et manifester l'interdisciplinarité.

Le module et le Centre de recherche sont des structures souples, variées et interdisciplinaires face à celle du département qui est plus stable.

L'enseignement et la recherche sont nettement perçus dans une relation de dépendance avec les exigences gouvernementales et industrielles. Toute l'élaboration du document est orientée vers une réponse au monde du marché du travail. La meilleure illustration de ce fait réside sans doute dans le choix des exemples donnés pour la création de Centres de recherche (dans lesquels seraient intégrés les étudiants du second cycle qui ne feraient pas d'études graduées au sein d'un département).

Exemple: Eau, énergie, communications, phénomènes urbains, développement régional, travail, rénovation urbaine et relogement des familles déplacées, etc...



Toute l'organisation est basée sur la distinction:

fournisseurs - consommateurs

où la structure de consommation (module) reste souple et non structurante et la structure de production (département et Centres de recherche)

structurante. Nous verrons dans l'organisation administrative de l'Université du Québec une définition officielle du module et comment dans la réalité cela diffère.

- BILL 88

En conclusion nous allons survoler rapidement le Bill 88.

- Pouvoir

Au niveau du pouvoir, les droits et pouvoirs de l'Université sont exercés, aux termes de la loi, par l'assemblée des Gouverneurs composée de dix-neuf personnes dont deux étudiants et trois professeurs. L'Assemblée des Gouverneurs peut adopter des règlements au niveau de la création d'organismes au sein des constituantes, au niveau des prévisions budgétaires, etc...

Le Conseil des Etudes prépare les règlements concernant l'organisation de l'enseignement et de la recherche, la structure des programmes, l'admission des étudiants, les procédures d'engagement des professeurs, les pouvoirs et la composition de la Commission des Etudes. Sur 17 personnes qui le composent, tous "hauts fonctionnaires" dans la "haute administration", 6 personnes (3 professeurs et 3 étudiants) sont le garant d'une "participation de la majorité universitaire..."

Nous venons de voir les organismes décisionnels du haut de la pyramide, i.e. au niveau du réseau entier de l'Université du Québec. Ces 2 organismes sont les plus importants: c'est là que se prennent, avec l'Etat, les décisions budgétaires et pédagogiques. Il est à re-

marquer que la fameuse participation ne s'y exerce que très peu vu la faiblesse des représentants étudiants et professeurs. Plus nous descendrons dans la pyramide, plus la participation sera large car plus nous nous éloignons du lieu nodal de décision.

Si nous regardons d'un oeil "technocratique" ces structures, nous constatons une innovation dans l'esprit des textes que nous avons analysés, i.e. les rapports avec le milieu sous-économique. En effet, nous trouvons à l'Assemblée des Gouverneurs trois personnes représentant le "milieu du travail" (ce fut en 1969, 7 représentants de la haute finance et de l'industrie: la John's Manville d'Asbestos et la Banque du Canada et un représentant des "travailleurs").

Au niveau des Constituantes, le pouvoir est exercé par le Conseil d'Administration composé de 16 personnes dont 3 professeurs et 2 étudiants. Il faut noter qu'il n'y a jamais représentation des employés de soutien au sein de ces organismes... Le C.A. peut prendre des décisions en ce qui concerne la régie interne de l'Université constituante, la nomination des membres du personnel, la gestion des biens, etc... Le recteur est nommé pour 5 ans par le lieutenant-gouverneur en Conseil...

C'est dans ces organismes que se prennent les véritables décisions de gestion, de budget, de critères de l'enseignement et c'est très évidemment là que l'on retrouve les hauts technocrates. C'est le contrôle de ces organismes qui devrait appartenir à la majorité sociale.
Le module et son pouvoir n'est qu'un leurre si l'on compare son niveau de pouvoir à celui de l'Assemblée des Gouverneurs, du Conseil des Etudes et du Conseil d'Administration.

La Commission des Etudes est composée de 16 membres dont 6 professeurs et 6 étudiants. Nous retrouvons plus de participation et pour cause: cette Commission ne possède presque qu'un unique pouvoir consultatif auprès du C.A. Le Document no 1 le mentionne bien: "elle est appelée à donner son avis sur les prévisions budgétaires... peut aussi faire au C.A. des recommandations quant à la coordination de l'enseignement et de la recherche. Il est inutile de poursuivre plus longuement: c'est assez clair. Au niveau du pouvoir, il faudrait un changement radical pour que la majorité contrôle l'Université.

- Organisation de l'enseignement:

La notion de département telle qu'employée dans la loi recoupe les diverses notions que nous avons vues dans les documents précédents. Elle représente les structures de production fournissant l'enseignement au module qui représente la structure de consommation. Les fonctions du département comportent, entre autres, le choix du corps professoral et son évaluation. A ce niveau, les étudiants n'exercent également aucun pouvoir. En voulant établir 2 structures distinctes pour "favoriser la souplesse", on éloigne les étudiants du niveau départemental pour les intégrer au module dont les fonctions définitivement restreintes et de toutes façons ne dépassent pas le niveau consultatif. Toutes les décisions qui pourraient y être prises sont référées au vice-doyen. Bref, les étudiants ne possèdent aucun pouvoir réel de décision, à aucun niveau. Les professeurs n'en ont guère plus. Les employés de soutien n'en ont aucun. Il est facile de constater alors l'artificialité de la participation, slogan de la "campagne" d'ouverture de l'Université du Québec.

De toutes façons, ce n'est pas une "participation" qu'il faut exiger, mais un changement de l'Université dans toutes ses dimensions. La notion de "participation" telle que charriée par les réformistes de tout acabit a pour but de cacher les notions de "contrôle" et de "pouvoir" dont l'importance décisive ne doit pas être dévoilée.

- Emergence

Il est certain que l'Université du Québec fut pensée il y a déjà dix ans et fut une des préoccupations majeures des technocrates de la planification au ministère de l'Education. La nécessité de la démocratisation s'imposait afin de mieux remplir les exigences de la rationalité industrielle, politique et idéologique. En fait, l'Université du Québec est le bébé tant attendu de la réforme proposée par le Rapport Parent principalement en tant que document fondamental des dix dernières années et au moins de la décade suivante.

Cette Université représente vraiment les efforts réformistes mis de l'avant par les technocrates et planificateurs afin de répondre aux nouvelles exigences d'efficacité réclamées par les grandes entreprises privées ou étatiques; de meilleures relations Etat-Industrie-Université telles que mentionnées par le Rapport Roy, sont une des nécessités pour une Université plus fonctionnelle.

ANNEXE

L'Université de masse

Une des explications les plus courantes de la crise actuelle est celle de la démocratisation de l'enseignement supérieur, et particulièrement universitaire, et de son ouverture à la masse. C'est le remplacement, disent certains, de l'université "d'élites" par l'université de masse. Nous reproduisons ci-dessous un tableau qui donne une idée de l'ampleur du phénomène au Québec.

Prévisions des effectifs étudiants des universités de langue française et de langue anglaise de la province de Québec de 1960-1961 à 1981-1982.

ANNEES	UNIVERSITES FRANCAISES			UNIVERSITES ANGLAISES			TOTAL
	H	F	TOTAL	H	F	TOTAL	
1960-61	10208	1231	11439	7566	3747	11313	22752
1966-67	19400	4200	23600	5500	2600	8100	31700
1968-69	27300	7200	34500	6000	3300	9300	43800
1971-72	34800	11200	46000	6700	4300	11000	57000
1976-77	36100	17800	53900	8300	6300	14600	68500
1981-82	44100	32200	76300	9600	8700	18300	94600

SOURCE: Jacques Henripin et Yves Martin, étude faite pour le compte de la Commission Parent.

UNIVERSITE ACCESSIBLE A TOUS ?

UNIVERSITE ACCESSIBLE A TOUS ?

I - SITUER LE CONCEPT..... 2

II - LA SELECTIVITE A L'ELEMENTAIRE..... 4

- Sélectivité et caractéristiques de classes..... 4
  a) caractéristiques physiques..... 5
  b) caractéristiques culturelles et linguistiques..... 6
- L'action pédagogique exercée par l'Ecole transmet des valeurs bourgeoises..... 10
- Inégalités dans les installations et les services éducatifs..... 11

III - LA SELECTIVITE AU NIVEAU SECONDAIRE..... 13

- L'abandon prématuré
  . facteurs psychologiques..... 13
  . facteurs sociologiques..... 14
  . facteurs économiques..... 14
- L'engagement dans le cycle court pour les enfants des classes défavorisées..... 15

IV - LA SELECTIVITE DANS LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT..... 17

V - LA SELECTIVITE A L'UNIVERSITE..... 25

- caractéristiques de la population universitaire en regard de la scolarité antérieure..... 25

- Cheminement académique en regard de la classe sociale... 27
- Sélection en regard de la formation antérieure..... 28
- Dégagement d'une constante..... 33
- Effet de l'origine sociale et du cheminement académique sur l'engagement politique..... 35
- Dégagement général..... 35

UNIVERSITE ACCESSIBLE A TOUS?

L'école, l'université donne-t-elle à chacun une possibilité réelle de s'instruire. La réforme de l'éducation au Québec au début des années "60" visait d'abord essentiellement à normaliser selon des bases démocratiques l'accès de l'école. (Rapport Parent Volume 1 p. 83)

Cet effort a-t-il été autre chose qu'un slogan électoral? Une analyse minutieuse du système scolaire devrait permettre de le savoir. Un constat rebondit avec une évidence de plus en plus grande: l'orientation donnée à l'évaluation aux niveaux pré-universitaires conditionne de façon dramatique les possibilités d'accès à l'université.

Le phénomène est complexe. Des études récentes l'ont montré: on pense au manifeste de la CEQ "L'école au service de la classe dominante"(1) on pense également à la publication "à quand la réforme scolaire"(2) que viennent de signer Messieurs Gilbert Paquette et Raymond Lemieux.

Le fait que la gratuité scolaire n'ait pas atteint le niveau universitaire indique déjà un barrage social pour les économiquement faibles: le meilleur système de prêts et bourses ne peut pallier à cette difficulté supplémentaire.

Il y a effectivement sélectivité à tous les niveaux de l'appareil scolaire. L'université ne fait que reprendre ce qui est déjà vécu ailleurs; avant de vouloir ouvrir l'université, il faut d'abord comprendre les racines du phénomène qui fait que la majorité des 18-24 ne se retrouvent pas sur les bancs de l'université. Il faut d'abord situer ce concept de sélectivité et voir comment il opère aux niveaux élémentaire et secondaire.

---

(1) Manifeste de la CEQ en vue du congrès de juin 1972.

(2) Paquette, Gilbert, Lemieux, Raymond, A Quand la Réforme Scolaire, édition du Parti Québécois, juin 1972.

SITUER LE CONCEPT

Développé principalement par Bourdieu, Passeron, Establet et Baudelot dans ses dimensions empiriques, le concept de sélectivité est le processus par lequel le système scolaire dirige les individus vers une classe sociale ou une autre. Ce processus n'est pas totalement indépendant de la classe de départ, bien au contraire il utilise les caractéristiques des individus de classes pour les reproduire. Il reproduit dans le système scolaire l'idéologie dominante de n'importe laquelle société capitaliste, en même temps qu'il contribue à la reproduction des rapports sociaux existants.

La sélectivité est un processus social qui s'exprime dans l'appareil scolaire à cause des caractéristiques propres à cet appareil. Son antithèse est la démocratisation de l'enseignement.

La seule approche de ce concept qui soit valable pour lui donner un caractère explicatif réel est l'approche globale des différents phénomènes qui y sont reliés. C'est pourquoi nous allons tenter de situer théoriquement ce concept. L'individu à son entrée à l'école possède déjà une formation qui est celle que sa famille lui donne et qu'il internalise. Il internalise en somme des pratiques qui sont celles de sa propre classe sociale. Le "back ground" culturel des classes sociales inférieures ne correspond pas à ce qui est transmis ni d'ailleurs à ce qui est exigé du système scolaire. D'où dans notre système social, des inégalités de départ dues à des différences culturelles ou idéologiques existant entre les différentes classes sociales et que ne reflète ni ne comble notre système scolaire.

Au départ notre système économique nécessite la reproduction de fonctions différentes qui ont une reconnaissance sociale et une rétribution différente. Et c'est la fonction de l'appareil scolaire que d'assurer cette reproduction.

L'on peut s'apercevoir que la reproduction des fonctions se fait dans des délais plus ou moins courts selon leur nécessité dans la production et la quantité de connaissances théoriques qu'elles impliquent. Dès lors le système scolaire doit former les différents agents nécessaires à la production à des vitesses variables dans le temps.

L'on s'aperçoit que les gens qui en sortent rapidement pour s'intégrer à la production ont des rémunérations plus faibles que ceux qui en sortent après un séjour plus long. Egalement, de façon générale, ceux qui en sortent rapidement proviennent de classes inférieures et sont appelés à y demeurer. C'est ce phénomène de reproduction des différentes classes opéré par le système scolaire au moyen d'un processus appelé la sélectivité que nous voudrions analyser et dont nous voudrions tenter quelques approches théoriques en même temps qu'une vérification empirique.

LA SELECTIVITE A L'ELEMENTAIRE: AUX ANTIPODES DE LA FORMATION SCOLAIRE

Ayant admis au départ, que le potentiel intellectuel inné constitue un des facteurs déterminants qui sélectionnent les individus à travers le système scolaire, nous chercherons à démontrer que la classe sociale est aussi un facteur déterminant dans le processus de sélection que pratique le système scolaire sur les individus qui y participent.

SELECTIVITE ET CARACTERISTIQUES DE CLASSES.

L'enfant originant d'une classe sociale inférieure est dépourvu des éléments essentiels propres à favoriser la réussite dans sa démarche scolaire.

D'une part, il est dans bien des cas défavorisé sur le plan physique en ce sens qu'il ne possède pas la santé physique et mentale pour pouvoir fournir le potentiel intellectuel qu'il possède de façon innée.

D'autre part, parce que l'école participe à une culture arbitraire qui est celle de la classe dominante, l'enfant issu d'une classe inférieure ne maîtrise pas le code de la communication pédagogique que sa classe, sa famille, son milieu social ne possèdent pas; ne maîtrisant ni le langage, ni les manières, ni les goûts, ni les valeurs de la culture du bloc au pouvoir auquel l'école participe, il est au départ discriminé, inférieur et perdant dans le système.

De là son histoire scolaire sera parsemée d'obstacles qu'il ne pourra surmonter que s'il est particulièrement doué. Dans ce cas il a des chances de compter parmi une petite élite sursélectionnée qui, grâce à des efforts personnels, parviendra à réussir dans le systè-

me scolaire et à accéder à l'université. Cette possibilité de mobilité vient justifier un système scolaire qui, sous des apparences démocratiques, parvient au sommet du processus de sélection, à reproduire les classes sociales nécessaires à la perpétuation du système capitaliste.

Pour démontrer notre première hypothèse, nous utiliserons des données statistiques portant sur les secteurs couverts par la CECM.

a) Caractéristiques physiques: la santé mentale et physique des enfants des milieux défavorisés

L'enfant issu d'un milieu défavorisé subit des privations qui handicapent son développement normal [1]:

- 1° privations physiques: il n'est pas satisfait sur le plan des besoins de son corps comme la nourriture, la chaleur, les médicaments, etc...

  Ainsi une enquête menée par la CECM [2] en 1967 révèle que pour un groupe d'enfants de milieu défavorisé, on trouvait entre autres les conclusions suivantes: "Les enfants de cette école accusent un retard staturo-pondéral: 39% d'entre eux sont en bas du 10ième percentile quant au poids, 62.8% souffrent de caries dentaires importantes.[3]

- 2° A ces privations physiques, s'ajoutent les privations sensorielles, c'est-à-dire un manque de stimulations adéquates nécessai-

---

(1) CECM, Compte rendu des Bilans de Santé des Elèves de 1ère année scolaire dans les Ecoles Françaises de la CECM, 1967.

(2) Hébert, Claude, L'Ecole en milieu défavorisé, p. 4

(3) id. p. 11

res au développement des sens, carence de jouets, etc...

- 3°Enfin des privations émotionnelles résultant du manque d'attention des parents, de famille brisée, ou de pauvres relations entre parents, etc...[1].

Ainsi des enfants mal vêtus, sous-alimentés, sales, qui ont mal dormi, ont à l'école une faible capacité d'attention et de concentration. Ils sont distraits, ils s'endorment ou ils sont extrêmement nerveux, de sorte qu'ils ne peuvent fournir l'énergie nécessaire pour assimiler ce qui leur est transmis.

b) Caractéristiques culturelles et linguistiques

L'enfant issu d'un milieu défavorisé possède des chances inégales de réussite, dès lors que son milieu familial ne lui a pas transmis le bagage culturel nécessaire à son intégration dans le processus scolaire. Le système scolaire en tant qu'instrument idéologique du bloc au pouvoir, en tant qu'instrument de reproduction des classes sociales participe à la culture des classes dominantes et se constitue le transmetteur de la culture de cette dernière. Cette culture, elle la qualifie d'absolue, alors qu'en fait, elle est arbitraire, en ce sens qu'elle est une culture de classe.

L'enfant dont la classe d'origine ne participe pas à cette culture ne possède ni les goûts, ni les connaissances, ni les valeurs, ni le langage que l'école transmet.

---

(1) Hébert, Claude, L'Ecole en milieu défavorisé, p.4

Qui plus est, il est souvent, sur le plan du langage, dépourvu du plus strict développement nécessaire pour saisir le code linguistique que "l'Ecole" utilise. Poussé à l'extrême, il est des cas où le langage de l'enfant n'est pas verbal. Ainsi un travail de dépistage effectué sous la supervision des étudiants de la section orthophonie-audiologie de l'Ecole de réhabilitation de l'Université de Montréal révèle des statistiques effarantes sur ce plan (1).

A la suite d'épreuves parole-langage, les enfants de treize (13) maternelles situées dans huit (8) écoles de la CECM ont été réparties dans les catégories suivantes:

Classe A: enfants dont le développement de la parole et du langage est dans les limites de la normalité.

Classe B: enfants dont le développement de la parole accuse un léger retard attribuable au milieu socio-économique.

Classe C: enfants qui présentent un retard modéré ou sévère de la parole et du langage ou des défauts spécifiques d'articulation de la parole et qui nécessitent une direction en clinique.

Classe D: enfants qui présentent d'autres difficultés ou troubles de la parole.

Les résultats ont été regroupés dans le tableau suivant:

---

(1) Pelletier, C., Minkus, L., Dépistage des troubles de l'audition et de la parole en milieu scolaire montréalais.

Ecoles	"A"	"B"	"C"	"D"
Marie-Favery (0)	73%	15.3%	3.8%	7.6%
Cherrier (3)	60.6%	32.3%	3%	3%
J.J. Olier (4)	33.3%	41.6%	16.6%	8.3%
Ste-Croix (4)	71.4%	14.2%	10.7%	3.2%
Charlevoix (3)	46%	46%	6%	0%
Ste-Brigide (5)	20%	46%	20%	6.6%
St-Jacques (5)	18.1%	31.8%	27.2%	22.7%
St-Joseph (6)	0%	31.5%	36.8%	31.5%

Remarques: 1) Les nombres 0 à 6 qui suivent les noms des écoles indiquent le degré de désavantage qu'on accorde aux écoles de la CECM.

2) Toutes ces maternelles se situent dans les régions 1 et 2 exceptée Marie-Favery qui se situe dans la région 4 (voir carte de la CECM et carte des zones grises de Montréal en annexe).

Une telle disparité dans la distribution de l'avoir physique et culturel engendre un taux d'échecs scolaires nettement plus élevé chez les enfants des milieux défavorisés.

Ainsi, la région 2A (voir carte de la CECM et carte des zones grises

en annexe), une des zones les plus défavorisées de la CECM, a le plus grand pourcentage de doubleurs [1].

Elle se retrouve au dixième rang à tous les degrés (1ère à 7ième année) sauf en 2ième année où il obtient le neuvième rang. Le district 1B (voir carte de la CECM et carte des zones grises de Montréal) se retrouve au neuvième rang à tous les degrés de l'élémentaire sauf en 2ième année où il obtient le dixième rang.

La région 5 (voir carte de la CECM et carte des zones grises de Montréal en annexe) possède un pourcentage de promotion de 96.11% par rapport à une moyenne de 90.47% pour l'ensemble de la CECM. Les deux régions les plus défavorisées (1 et 2) se retrouvent loin derrière avec les pourcentages suivants:

région 1B: 81.23%
région 2A: 80.41%

Ces données statistiques démontrent trop clairement que la classe sociale d'origine est un facteur déterminant dans le succès ou l'insuccès scolaire de l'enfant du niveau primaire.

Ce premier processus de sélection qui fournit des chances inégales de réussite pour les enfants issus de classes inférieures, constitue un des instruments de l'Ecole dans sa fonction de reproduction des classes sociales.

---

(1) Hébert, Claude, L'Ecole en milieu défavorisé, p. 10.

L'ACTION PEDAGOGIQUE EXERCEE PAR L'ECOLE TRANSMET DES VALEURS BOURGEOISES.

Transmetteur de l'idéologie libérale, laquelle met l'accent sur la promotion individuelle, l'école capitaliste met en marge la culture des classes dominées qui n'intègrent pas cet élément dans leur système de valeurs.

L'action pédagogique basée sur le système des examens, sur l'évaluation concurrentielle, sur la compétition, est caractéristique des valeurs "individualistes véhiculées par l'idéologie dominante. Or certains aspects de la culture des classes dominées, basée sur la solidarité, le refus vécu de l'individualisme, l'attachement à la collectivité concrétisée par le quartier" (1), cette culture, disions-nous, s'affronte au niveau de l'action pédagogique et rencontre des résistances qui, s'ajoutant aux obstacles explicités antérieurement, vient amplifier l'inégalité des chances devant la sélection pour l'enfant issu d'une classe inférieure.

Le résultat de cette discrimination engendre une haine de l'école, le refus de l'autorité, l'indiscipline et un taux d'absentéisme plus qu' anormal.

Sur ce plan, des statistiques non-publiées de la CECM nous démontrent que le taux d'absentéisme dans les districts défavorisés est plus élevé qu'ailleurs:

---

(1) Lafleur, Guy, La question de la promotion culturelle collective des classes défavorisées, mai 1972.

Région	Maternel	1re an.	2e année	3e année	4e année	5e année	6e année
1	10.47%	6.78%	5.62%	5.33%	5.24%	4.6%	4.94%
2	11.38%	8.02%	6.24%	5.72%	5.93%	6.01%	6.28%
3	9.26%	6.26%	4.80%	4.80%	4.47%	4.36%	4.55%
4	10%	6.20%	4.80%	4.79%	4.21%	4.24%	4.62%
5	8.08%	5.64%	3.93%	3.96%	3.75%	3.68%	3.67%
total	9.84%	6.60%	5.36%	4.92%	4.72%	4.58%	4.81%

Tableau de l'absentéisme des élèves de l'Elémentaire français, CECM, janvier 1972

Remarque: Comparer les districts 1B et 2A (très défavorisés) au district 5 (le plus favorisé).

INEGALITES DANS LES INSTALLATIONS ET LES SERVICES EDUCATIFS

a) Equipements scolaires

Alors que l'équipement scolaire dans les quartiers défavorisés devrait compenser les carences au niveau de la famille et du quartier, on cons-

tate, au contraire, que l'école est le reflet de l'environnement: vieille école, vieux mobilier, absence de gymnase, de bibliothèques, cour de récréation inexistante ou trop petite.

Cet environnement déprime et l'élève et l'enseignant. C'est d'ailleurs pour pallier ces déficiences que l'une des recommandations du rapport de la CSN (présenté devant la Commission parlementaire chargée d'étudier les données du Bill 28) spécifie que la nouvelle administration scolaire de l'Ile de Montréal devrait distribuer inégalement ses argents de façon à effectuer un certain rattrapage, notamment au niveau de l'équipement scolaire des écoles des quartiers défavorisés de l'Ile de Montréal.

b) L'enseignant

Alors que les écoles situées dans les quartiers défavorisés devraient avoir un personnel enseignant particulièrement compétent pour faire face aux difficultés inhérentes au milieu, on constate au contraire, d'après un document produit par le bureau statistique de la CECM (1), que ce sont les écoles les plus désavantagées qui possèdent le personnel le moins adéquat.

Ainsi, l'enquête révèle que 32% des enseignants des zones grises (1B et 2A) ont moins de 25 ans, alors que dans le district 5, seulement 26% se retrouvent dans ce groupe d'âge.

Dans le groupe de 25 à 29 ans, le pourcentage tombe à 25% dans les districts 1B et 2A alors qu'il est de 36% dans le district 5.

---

(1) CECM, Service des Projets scolaires, Bureau de la statistique, Caractéristiques générales: Personnel enseignant, 1968, p. 17.

Les milieux défavorisés sont donc nettement désavantagés sur le plan de l'expérience des enseignants notamment au niveau primaire; du fait que l'enseignant qui a le plus grand nombre d'années de scolarité a le ler choix de l'école où il veut enseigner, il va là où il rencontre moins de difficultés.

LA SELECTIVITE AU NIVEAU SECONDAIRE

L'abandon prématuré:

Les enfants issus des milieux défavorisés ont tendance à abandonner prématurément l'Ecole.

Pour illustrer ce fait, les statistiques de recensement révèle que la proportion des enfants d'Outremont de 15 à 18 ans qui fréquentaient l'école en 1961, se situait autour de 80%, alors que dans Pointe-St-Charles, elle était de 43%, St-Henri de 41% et Centre-Sud 40%, trois des zones les plus pauvres de Montréal.

Les raisons de cette tendance à abandonner prématurément l'école sont multiples et complexes. Nous chercherons à regrouper les facteurs d'explications sous trois aspects principaux: psychologique, sociologique et économique.

- Facteurs psychologiques:

L'enfant dont l'histoire scolaire n'a connu que des échecs ne peut que détester l'école; or, pour les raisons que nous avons exposées antérieurement, les enfants des milieux défavorisés ont un degré d'aptitude scolaire très faible. C'est pourquoi, dès qu'ils ont atteint l'âge de la scolarisation obligatoire, une forte proportion d'entre eux quit-

tent l'école pour entrer sur le marché du travail ou pour grossir le rang des chômeurs.

Alors que la moyenne d'âge des enfants de 8ième année de la CECM est de 12.9 ans, la moyenne d'âge des drop-out à ce niveau atteint 15.2 ans [1]. C'est donc là, un indice que l'insuccès scolaire est un facteur qui motive l'abandon prématuré de l'école.

- Facteurs sociologiques:

L'environnement social des enfants issus de milieux défavorisés, parce qu'il est peu scolarisé, parce qu'il partage d'autres valeurs, d'autres aspirations, n'est pas un contexte favorable pour encourager l'intérêt aux études.

La culture des classes inférieures est axée sur l'intelligence concrète et n'a pas d'intérêt pour l'abstraction, le savoir pur sans références matérielles. Même si l'enfant réussit bien à l'école et possède le potentiel pour poursuivre des études supérieures, le contexte social dans lequel il vit, ne favorise pas l'intérêt pour la "chose intellectuelle", et ce, même si on est conscient que l'éducation demeure le seul moyen d'accéder à un niveau social supérieur.

Cette absence de motivation pour l'étude fait que l'enfant aura tôt fait de se désintéresser de l'école, pour utiliser son potentiel intellectuel à des ingéniosités plus tangibles et immédiatement plus rentables.

- Facteurs économiques:

---

(1) CECM, Etude sommaire sur le problème des "drop-out" au secondaire français, mai 1971.

La nécessité de fournir à la famille une nouvelle source de revenu ou simplement celle de n'être plus un fardeau financier à la maison, incitera l'enfant à rejoindre le plus tôt possible le marché du travail.

Ainsi parmi les motifs invoqués, pour quitter l'école, par les drop-out de la CECM [1], le "travail" est de loin le plus important.

	1969-1970	%
abandon	455	19.4
aide à la maison	175	7.4
mariage	5	.2
maternité	12	.5
refus de fréquenter	86	3.7
travail	1619	68.8
total	2352	100.0

L'ENGAGEMENT DANS LE CYCLE COURT POUR LES ENFANTS DES CLASSES DEFAVORISEES.

L'analyse du relevé de l'inscription au 30 septembre 1965, révèle effectivement que la proportion d'élèves en "occupationnelle" est deux fois plus élevée dans les écoles des zones urbaines prioritaires que dans l'ensemble.

Les 724 élèves inscrits dans les écoles de ZUP (zones urbaines prioritaires) représentent près de 60% de tous ceux (1230) qui y sont

---

(1) CECM, Etude sommaire sur le problème des "drop-out" au secondaire français, mai 1971, tableau 4.

inscrits à la CECM; aucune classe de ce type n'existe dans Rosemont (zone avantagée). Cette zone retient par contre 47% des élèves inscrits au cours préparatoire aux études supérieures, lequel n'a aucune classe dans les ZUP. Les "arts familiaux" donnent directement accès à des occupations semi-spécialisées telles que: opératrice (industrie du textile), serveuse (restaurant), et cela à la fin de la 10ième année. Les 109 filles inscrites à cette option dans les écoles des zones urbaines prioritaires comptent pour 43% des 252 élèves qui y sont inscrites dans toute la CECM [1].

Ces révélations n'ont pas besoin de commentaires. Les enfants des milieux défavorisés, quand ils n'abandonnent pas l'école sans diplôme suivent le chemin le plus court: ils auront une certaine qualifacation qui fera d'eux des gens de métier, mais feront toujours partie de la classe ouvrière.

Il nous semble que les facteurs qui expliquent cet état de fait sont les mêmes que ceux qui expliquent l'abandon prématuré de l'école, soit une aptitude scolaire trop faible pour entreprendre des études supérieures, une contre-motivation fournie par le milieu, et enfin le besoin de gagner un revenu le plus tôt possible.

Si l'étudiant se rend jusqu'au bout des études terminales secondaires, c'est qu'il aspire à une certaine mobilité sociale; mais cette mobilité sociale est relative à sa classe de départ. Alors que son père possède tout au plus quelques années d'études primaires, lui aura 12 ans de scolarité; alors que son père était ouvrier non-spécialisé, lui sera semi-spécialisé ou spécialisé.

---

(1) Conseil des Oeuvres de Montréal, Opération Rénovation sociale, mai 1967, p.107.

L'enfant issu d'une classe moyenne ou supérieure qui termine ses études au niveau secondaire entre dans la catégorie de ceux qui n'ont pas d'aspirations socio-professionnelles, cette valeur est donc relative à la classe d'origine et constitue en soi un des facteurs externes à l'école qui fait qu'elle reproduit dans les faits les classes sociales.

LA SELECTIVITE DANS LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

Jusqu'à maintenent, nous avons réussi à démontrer la relation objectivement antagoniste, entre l'Ecole et les classes dominées. Or, nous n'avons rien dit de l'action pédagogique exercée quotidiennement par l'enseignant, lequel se situe dans la formation sociale, accepte et participe à une culture que l'école lui a transmise et qui, consciemment ou non, pratique une forme de discrémination sur les enfants qui ne répondent pas à ses valeurs. Cette discrimination ressentie par ceux-ci vient accentuer leur sentiment d'infériorité et les convaincre au départ que l'école n'est pas pour eux.

A cette discrimination larvée s'ajoute un système de classification des élèves qui se pratique au niveau primaire (classe retardée, normale, accélérée) et secondaire (classe allégée, normale, renforçée), système par lequel tous les enfants ne reçoivent pas la même formation, de sorte que la possibilité de poursuivre des études supérieures ou non est fixée au départ.

Ici l'Ecole joue clairement son rôle de reproduction des classes sociales, en ce qu'elle fixe au départ selon ses normes, la classe d'arrivée des enfants. Les aptitudes scolaires, lesquelles sont à la ba-

se de cette classification, étant pour une large part fonction de la classe sociale d'origine, les enfants des classes inférieures ont, par la fait même, une forte chance de se reconstituer en classes inférieures.

Nous avons montré comment les enfants de classes inférieures à cause de désavantages physiques et culturels de départ qui en confrontation avec le système scolaire entraînent un taux d'élimination plus grand de cette classe aux différents niveaux. Nous avons également montré que les différences culturelles de départ entraînaient un intérêt moins grand (pour un système transmettant les valeurs des classes dominantes) parmi les étudiants issus de classe inférieure. Nous avons également montré les inégalités sectorielles dans les installations et services éducatifs.

Ces facteurs entraînent l'abandon prématuré ou profilent des niveaux d'aspirations différentiels qui sont l'aboutissement logique d'un système scolaire sélectif ou non-démocratique.

On sait que la sélectivité d'un système donné se définit des rapports entre les situations socio-économiques des individus, leur "back ground" culturel (ou idéologie de classe) et les valeurs transmises ou exprimées par un système d'apprentissage donné, valeurs dont l'acquisition est essentielle à la reproduction des fonctions actuellement en vigueur et nécessaires à la production dans notre société, donc nécessaires à la reproduction de celle-ci telle qu'elle est. Le contenu exprimé de ces valeurs n'ayant souvent rien à voir avec les valeurs acquises précédemment par certains groupes d'individus dans le système, il se produit des conflits entre l'apprentissage nécessité et l'apprentissage souhaité par ces groupes (en l'occurrence les classes inférieures tel que nous l'avons montré). L'issue de ces rapports de force ou conflits se traduit en des niveaux d'aspiration différenciés selon les classes sociales. Les niveaux d'aspiration les plus bas étant partagés par les classes inférieures (ce, tout au long du système scolaire), on recrée ainsi l'équilibre des classes au moyen de ce système.

Si on observe ce phénomène de recréation de l'équilibre, on s'aperçoit que celui-ci, si l'on considère que la population de départ au primaire représente 100% des enfants (même si ce n'est pas tout à fait exact, puisqu'il y a beaucoup plus d'arriérés mentaux parmi les classes défavorisées que parmi les autres classes, et que souvent ceux-ci n'entrent même pas au primaire), ce phénomène nécessite un pourcentage minime à l'autre bout du processus scolaire, passant de 100% en première année du primaire à moins de 1% au niveau du doctorat. Le tableau de la page suivante nous montre bien l'évolution de ce phénomène au Canada.

En effet, on passe de 100% au primaire à 90% qui entrent au secondaire, à 50% qui entrent au post-secondaire et à seulement 20% des étudiants à l'entrée à l'Université.

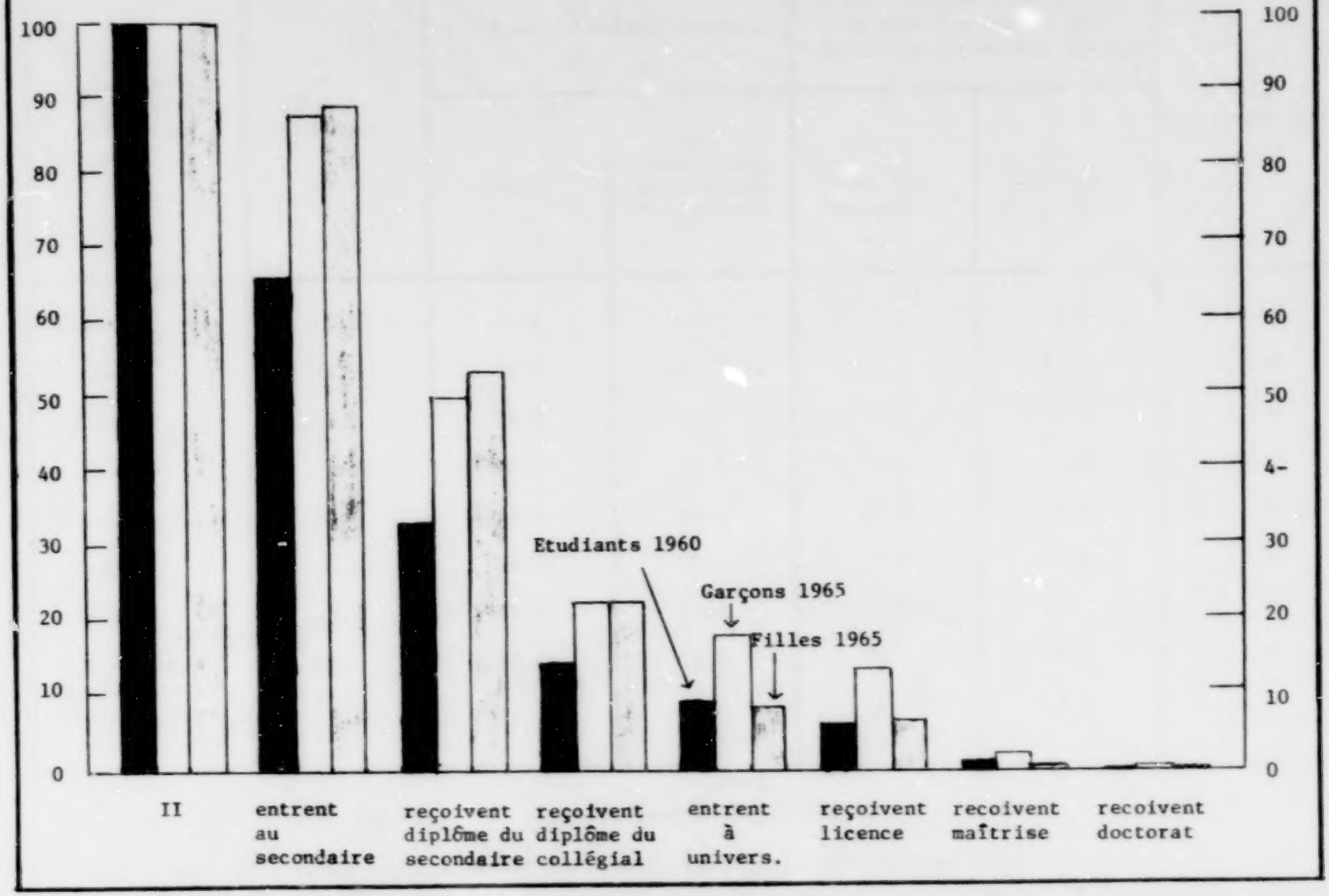
Au Québec, il n'y a que 10.6% des jeunes entre 18 et 24 ans qui se sont inscrits à temps plein dans les universités. Sur 697,000 jeunes entre 18 et 24 ans en 66-67, 73,000 seulement étaient inscrits à l'université.

C'est donc de l'Université que nous allons maintenant parler.

Si l'on rattache ce processus d'élimination, que nous avons affirmé être essentiel à la reproduction des fonctions nécessaires au bon fonctionnement de notre système social, à la hiérarche des fonctions qu'on exprime dans le concept de "classe sociale", on se rend compte que les classes supérieures (1 et 2) sont surreprésentées à l'université alors que les classes inférieures (6 et 7) sont sous-représentées. (cf tableau de la page B 22)

La classe 2 par exemple, contient 34% des étudiants universitaires alors que cette classe d'emplois ne fait que 10.7% de la main d'oeu-

RETENTION DES ETUDIANTS JUSQU'A CERTAINS NIVEAUX D'INSTRUCTION, CANADA, 1960 et 1965



RF. La Persévérence Scolaire par Age et par Classe
B.E.S., 1965.

Classes sociales et origines de 7,945 étudiants universitaires 1956-1057
(Echelle des emplois de Blishen)

Classes d'emplois des pères	I % des étudiants	% de la main-d'oeuvre		% des enfants à la maison et dont les pères font partie de la main-d'oeuvre		IV % de représentation
		Total	Chefs masculins de familles avec enfants (1)	II Tous les enfants (1)	III Enfants de 14-24 ans (1)	
Classe 1	11.0	.9	1.4	1.1	1.0	10.00
Classe 2	34.9	10.7	14.7	10.4	13.5	3.36
Classe 3	4.8	6.3	4.0	3.5	3.1	1.37
Classe 4	7.1	7.0	5.0	4.9	4.7	1.45
Classe 5	19.7	23.9	24.8	22.6	18.4	.87
Classe 6	5.8	19.6	15.1	16.1	15.5	.36
Classe 7	5.3	21.3	13.8	14.9	14.5	.36
Cultivateurs (3)	11.4	10.3	16.8	20.7	26.0	.55
Emplois inclassifiables (4)			4.4	5.7	3.3	

Source: John Porter, "The Vertical Mosaic", tableau XXIII, p.186

(1): Nombre calculé d'après le recensement du Canada, 1951, vol. III, Tableau 141.

(2): Pourcentage obtenu en divisant la colonne I (% des étudiants) par la colonne II (% de tous les enfants à la maison et dont les prères faisaient de la main-d'oeuvre).

(3): Classe d'emploi indiquée dans le recensement sous le nom de "cultivateurs et éleveurs".

(4): Emplois "Autres" ou "non déclarés" dans le recensement.

vre. Par contre la classe 7 ne produit que 5.3% des universitaires alors qu'elle forme 21.3% de la main d'oeuvre. Il est clair au départ, avant d'entreprendre quelque analyse de l'Université que les classes défavorisées ont un pourcentage de représentation beaucoup moindre à ce niveau que les classes aisées. Les classes inférieures sont donc plus fortement sélectionnées que les classes supérieures. Le système d'éducation est encore loin d'être démocratique.

Nous avons vu précédemment que la sélection s'opère par les rapports de force et les divers désavantages que nous avons décrits dans le chapitre précédent, et qu'elle dégage chez les individus des niveaux d'aspiration différenciés. Dans le parcours du système scolaire, ceci se concrétise par un serment d'allégeance des classes défavorisées à un cycle plus court impliquant des rémunérations de même qu' un niveau de pouvoir moins élevés, tandis que les classes supérieures s'orientent plus facilement vers un cycle long comme le démontre le tableau de la page suivante.

On voit que la proportion des gens de revenu élevé est beaucoup plus forte dans les collèges classiques (à cycle long) que dans les collèges techniques (qui offrent en général des cours terminaux, cycle court).

C'est évidemment l'inverse en ce qui concerne les individus dont le père a des revenus bas. D'autre part la représentation de ces derniers est plus forte dans les autres collèges post-secondaires (ici, école des infirmières, école de formation des maîtres, etc...) qui sont également à cours terminaux, que leur représentation dans les collèges classiques.

Nous allons examiner comment se comportent et s'orientent les différents niveaux d'aspiration en observant une population qui est par-

Québec: Répartition des étudiants célibataires à plein temps dans les universités ou les collèges d'enseignement post-secondaire d'après le revenu du père avavt prélèvement des impôts, en 1966-1967. (1)

Revenu brut du père	Collèges techniques N	%	Collèges(2) classiques N	%	Autres col. post-sec.(3) N	%	TOTAL des secondaires N	%	Universités N	%
$3,000 et moins	474	21.0	528	12.4	1041	28.5	2043	20.1	1103	9.5
3,001 - 4,999	795	35.2	1142	26.8	1242	34.0	3179	31.3	2678	23.2
5,000 - 6,999	689	30.5	1236	29.0	890	24.4	2815	27.7	3121	27.0
7,000 - 8,999	184	8.1	566	13.3	295	8.1	1045	10.3	1500	13.0
9,000 - 10,999	68	3.0	278	6.5	104	2.9	450	4.4	976	8.4
11,000 et plus	48	2.1	510	12.0	78	2.1	636	6.3	2179	18.9
TOTAL	2258	100.0	4260	100.0	3650	100.0	10168	100.0	11557	100.0
AUTRES (4)	552		1472		1521		3545		2931	

Source: Robert Ayotte, "Etude du Budget des Etudiants au Niveau Collégial et Universitaire Pour l'Année 1966-1967", Tableau 21, p.40 et Tableau 22. p.42.

(1): Basée sur 49% du total des réponses des étudiants universitaires à plein temps et sur celle des étudiants des collèges post-secondaires où le total atteignait au moins 60%.

(2): Etudiants de collèges classiques dans les classes de "Belles-Lettres" à "Philosophie II" seulement, ainsi qu'étudiants dans les centres universitaires.

(3): Collèges de formation des maîtres, écoles de science infirmière, beaux-arts et musique.

(4): Pères décédés, en chômage ou de revenu inconnu.

venue au dernier échelon de la sélectivité dans le système scolaire soit à l'université. Les gens de classe inférieure y ont déjà des orientations différentes de celles impliquées dans le choix du cycle court mais, on le verra, leur "back ground" scolaire et leurs caractéristiques socio-économiques d'origine déterminent des comportements qui se différencient d'une classe sociale à l'autre et d'un type de scolarité à l'autre (les deux étant de toute façon interreliés).

- LA SELECTIVITE A L'UNIVERSITE

Nous allons maintenant traiter de la sélectivité une fois une population donnée ayant accédé à l'université (en l'occurence l'Université du Québec à Montréal). Pour effectuer le profil de cette sélectivité nous croyons devoir donner tout d'abord quelques détails sur le cheminement académique de cette population puis nous l'analyserons selon différents facteurs: le sexe, les orientations prises à l'université (le niveau d'aspiration) et la classe sociale.

- CARACTERISTIQUES DE LA POPULATION UNIVERSITAIRE EN REGARD DE LA SCOLARITE ANTERIEURE

Parmi les étudiants réguliers de l'UQAM, 39% ont suivi un cours secondaire scientifique, contre 61% qui ont le secondaire classique. De ceux qui ont suivi le secondaire scientifique, 52% ont obtenu par la suite un DEC et seulement 8% ont obtenu un BA régulier. Par contre 29% ont obtenu un diplôme technique ou divers types d'équivalences. Ceux qui ont parcouru le secondaire classique obtiennent un pourcentage légèrement plus faible quant à l'obtention d'un DEC soit 49%

mais un pourcentage beaucoup plus fort au niveau du BA, soit 35%. Le résidu de ces pourcentages se répartissant à peu près également dans les catégories suivantes: Baccalauréat en Pédagogie, 12e année et Baccalauréat français.

Evidemment les types de secondaire suivis varient avec l'âge des individus. Plus l'âge est élevé plus le nombre de gens ayant suivi un cours scientifique augmente et celui des gens issus du cours classique diminue et ce jusqu'à 28 ans. Passé la trentaine il y a un renversement de la proportion: on observe un nombre de répondants ayant poursuivi des études classiques beaucoup plus grand. C'est ce que démontre le tableau suivant:

% DES DIFFERENTES CATEGORIES D'AGE SELON LE TYPE DE SECONDAIRE SUIVI

AGE	8-11 scientifique	8-11 classique
-20	24%	76%
21-22	35%	65%
23-28	51%	43%
29 -	32%	68%

On assiste presque au même phénomène si l'on compare DEC et Bac. es Arts.

AGE	BA	DEC
-20	4%	89%
21-22	21%	59%
23-28	28%	23%
29 -	22%	7%

Vers la trentaine les individus ont beaucoup plus d'équivalences ou de diplômes dits techniques jusque dans une proportion de 33%.

CHEMINEMENT ACADEMIQUE EN REGARD DE LA CLASSE SOCIALE

Les gens de classe supérieure ont une éducation classique tandis que les gens de classe inférieure ont une éducation davantage scientifique.

TYPES DE SECONDAIRE SUIVI SELON LA CLASSE SOCIALE

CLASSE	SECONDAIRE CLASSIQUE	SECONDAIRE SCIENTIFIQUE
supérieure	84%	16%
moyenne	62%	38%
inférieure	48%	52%

Il est normal que la proportion de cours scientifique en classe inférieure ne soit pas plus forte puisque l'on a accepté à l'université deux fois plus de gens ayant obtenu un secondaire classique que d'individus ayant poursuivi un cours scientifique. La proportion de ces derniers ayant suivi le scientifique est certainement la plus forte, en termes absolus, des gens scolarisés. Mais la sélection s'opère avant l'entrée à l'Université.

TABLEAU: OPTIONS A L'UNIVERSITE SELON LES DIPLOMES ANTERIEURS

	ARTS	F.MA.	LET.	SC.	E.A.	SC. H.
8-11 CLASSIQUE	+	-	+	+	+	+
8-11 SCIENTIFIQUE	-	+	-	-	-	-
BA	=	-	=	=	+	+
DEC	=	+	=	=	-	-

Bien qu'il y ait moitié moins d'individus ayant obtenu un BA qu'un DEC, ou un secondaire scientifique qu'un secondaire classique, proportionnellement le BA entraîne à l'Economie ou à l'Administration et aux Sciences Humaines. Le secondaire classique qui est partagé par les 2/3 des inscrits "mène à tout" davantage que le "scientifique" sauf en Formation des Maîtres où l'on retrouve une forte proportion de gens de classe inférieure. Le DEC mène davantage en Formation des Maîtres qu'en tout autre concentration, bien qu'en termes obsolus le nombre d'individus ayant un DEC est plus élevé que le BA dans toutes les concentrations.

SELECTION EN REGARD DE LA FORMATION ANTERIEURE

Au niveau secondaire on s'aperçoit en consultant le tableau ci-après qu'en ce qui concerne la classe supérieure et la classe inférieure on a clairement affaire avec des individus peu sélectionnés en classe supérieure et fortement sélectionnés en classe inférieure, puisque quelle que soit la concentration ou la famille choisies, l'éducation scientifique domine. Et le phénomène que nous sommes amenés à circonscrire, c'est précisément le fait que l'individu de classe inférieure à l'Université est déjà sursélectionné (ou sélectionné de façon plus rigide que les gens de classe supérieure).

(cf tableau de la page suivante). On se rend bien compte ici que peu importe la famille, la classe supérieure s'oppose à la classe inférieure en ce sens qu'elle privilégie l'éducation classique où qu'elle soit à l'Université, tandis que la classe inférieure provient davantage du cours scientifique. Si nous prenons maintenant l'influence de chacun des deux types de cours secondaires et des deux types de cours post-secondaires sur le comportement orientationnel des individus de chaque classe sociale, on s'aperçoit que l'insertion de la variable scolarité secondaire antérieure influe énormément sur les différentes

options ou concentrations choisies par les individus à l'Université.

TABLEAU: PROPORTIONS DE GENS PAR FAMILLES AYANT TEL TYPE DE SECONDAIRE SELON LA CLASSE SOCIALE

	CL. SUP.		CL. MOY.		CL. INF.	
	cl	sc	cl	sc	cl	sc
ARTS	+	-	+	-	-	+
F. MAITRES	+	-	-	+	-	+
LETTRES	+	-	+	-	-	+
SCIENCES	+	-	=	=	-	+
LC. ADM.	+	-	-	-	-	+
SC. HUM.	+	-	-	+	-	+

TABLEAU: PROPORTION DES GENS POUSSES VERS TELLE OU TELLE CONCENTRATION SELON LE TYPE DE SECONDAIRE SUIVI OU LE DIPLOME A L'ENTREE ET LA CLASSE SOCIALE

		ARTS	F.MAIT.	LETTRES	SCIEN.	EC. AD.	SC. HUM.
CL.SUP.	SC	+	=	=	-	-	=
	CL	-	=	=	+	+	=
	BA	=	-	-	+	+	=
	DEC	=	+	+	-	-	=
CL.MOY.	SC	=	+	-	=	=	=
	CL	=	-	+	=	=	=
	BA	+	=	-	-	+	-
	DEC	-	=	+	+	+	-
CL.INF.	SC	=	+	=	+	-	-
	CL	=	-	=	-	+	+
	BA	=	=	=	-	+	+
	DEC	=	=	=	+	-	-

L'effet que nous distinguons ici est un effet comparatif de deux systèmes d'apprentissage bien spécifiques et ce à partir de l'action bien spécifique qu'ils effectuent indépendamment des proportions exprimant les représentations réelles que nous avons énumérées précédemment, à savoir: les plus forts pourcentages de la classe supérieure se situent en sciences sociales, de la classe moyenne sont répartis entre sciences sociales et formation des maîtres et de la classe inférieure en formation des maîtres surtout, ce qui dégage un niveau d'aspirations moins élevé, étant donné le type de débouchés offerts par cette dernière concentration.

En reprenant le dernier tableau, si l'on étudie l'influence du système scolaire sur la classe supérieure, on se rend compte que:

a) le cours scientifique pousse davantage les individus vers les arts et c'est tout.
b) le cours classique et le BA poussent davantage les individus vers les sciences et l'économie-administration.
c) le DEC lui, les pousse davantage vers la formation des maîtres et les lettres.

Cette même influence sur la classe moyenne:

a) le cours scientifique pousse vers la formation des maîtres (cours scientifique = niveau d'aspiration élevé) par contre le cours secondaire classique entraîne vers les lettres.
b) bizarrement en classe moyenne le BA pousse vers les arts et aussi vers l'économie-administration et les sciences humaines.
c) le DEC quant à lui pousse vers les lettres et les sciences.

En classe inférieure:

a) le cours scientifique pousse vers la formation des maîtres et les sciences plus que le classique et le classique pousse vers l'économie-administration et les sciences humaines.

b) le BA pousse également plus vers ces deux dernières et le DEC davantage vers les sciences (qui répondent plus à une volonté de promotion tout comme l'administration-économie parmi la classe inférieure).

On observe donc un effet différentiel des divers types d'apprentissage selon les différentes classes sociales. Maintenant, pour mieux saisir ce mécanisme d'effet différentiel, analysons le tableau précédent par colonne.

Si l'on examine la famille Arts, on s'aperçoit que le seul effet différentiel au niveau secondaire est l'effet plus fort du scientifique pour la classe supérieure qui s'explique d'une part par le fait que les gens de classe élevée sont sélectionnés et qu'ils ont des résultats scolaires plus élevés à cause de leur bagage culturel, et d'autre part par le fait que ceux qui ont suivi ce type de secondaire sont en contact avec un type d'apprentissage qui implique de façon générale des aspirations monétaires ou professionnelles moindres. Les arts n'impliquent pas de montée sociale. Si pour la classe supérieure au niveau post-secondaire, il n'y a pas de différences, c'est que celle-ci s'est établie plus tôt, soit au niveau secondaire.

De même pour la formation des maîtres, le DEC ayant un certain effet de démocratisation, les gens de classe supérieure sont davantage poussés vers une famille qui implique un niveau d'aspirations moindre, tandis qu'en classes moyenne et inférieure, cet effet a davantage lieu (l'effet de fixation d'un certain niveau d'aspirations) au secondaire qu'au post-secondaire.

Pour lettres, on a un effet semblable en classe supérieure (l'effet démocratisant du DEC pour aplanir le niveau d'aspirations) c'est pourquoi le DEC pousse davantage que le BA vers les lettres; d'ailleurs on s'aperçoit bien que le BA a un effet sur le niveau d'aspirations qui pousse davantage vers les sciences et l'administration-économie (branches plus conservatrices et plus rémunérées). En classe moyenne, l'effet est aux deux niveaux (secondaire et post-secondaire) mais s'inverse à ce dernier niveau du fait que cette classe a la plus forte proportion d'étudiants de secondaire classique en DEC et par là, même l'effet "littéraire" idéaliste du secondaire classique est remplacé par l'effet démocratisant du DEC.

En ce qui concerne les sciences, l'éducation classique aux deux niveaux (qui est plus répandue dans la classe supérieure que dans les deux autres) pousse davantage vers ces dernières. En classe moyenne, c'est le DEC qui augmente les possibilités d'une orientation scientifique pour pallier les différences de classes. Et en classe inférieure, c'est le scientifique et le DEC.

En économie-administration, c'est carrément l'éducation classique qui pousse vers cette branche, peu importe les classes.

En sciences humaines, on observe un effet semblable mais à un niveau social plus bas, l'éducation classique fait son effet. Les classes moyenne et inférieure (au niveau post-secondaire pour la première, et au niveau secondaire pour la seconde) se trouvent à prendre ce type d'orientation.

DEGAGEMENT D'UNE CONSTANTE

On a donc toute une série d'effets différentiels qui modèlent les orientations prises à l'Université et qui nous révèlent différents schémas d'orientation. Ceux-ci sont finalement bien davantage déterminés par les cheminements scolaires qui se déterminent eux-mêmes du secondaire au post-secondaire et de là à l'Université. On note que la mobilité est très grande mais qu'une grande constante se dégage, à savoir: le niveau d'aspiration est issu d'un cheminement scolaire qui est lui-même déterminé par la classe d'origine, d'où le fait que même à l'université, le niveau d'aspiration des classes inférieures est légèrement plus bas. Cependant, comme les étudiants de la classe inférieure qui aboutissent à l'université sont déjà sursélectionnés, les différences ne sont pas très fortes mais seulement "tendancielles".

UNIVERSITE ET APRES.....

Nous avons choisi comme indice la volonté de continuer ou pas au deuxième cycle, afin de distinguer les comportements selon la classe d'origine et selon le cheminement scolaire.

En se servant de ces indices, il est très facile de constater que le niveau d'aspirations est moindre pour les gens issus du scientifique que pour ceux issus du classique. Le tableau suivant détaille la volonté de poursuivre ou non au deuxième cycle selon la classe sociale et le type de secondaire suivi.

TABLEAU: % DES GENS DES DIFFERENTES CLASSES SOCIALES SELON LEUR INTERET A CONTINUER AU DEUXIEME CYCLE ET SELON LE TYPE DE SECONDAIRE SUIVI

	NON AU 2° CYCLE		ARRET DE 1 ou 2 ANS		2° CYCLE A L'UQAM		2° CYCLE AILLEURS	
	SC	CL	SC	CL	SC	CL	SC	CL
CLASSE SUPERIEURE	22	2	44	23	22	38	11	38
CLASSE MOYENNE	28	16	31	36	36	28	14	13
CLASSE INFERIEURE	23	18	33	44	25	24	25	13

On se rend compte clairement que l'étudiant avec une formation secondaire scientifique manifeste beaucoup plus d'opposition à continuer au deuxième cycle (cf. 1ère colonne) peu importe la classe sociale. Par contre on voit ressortir la classe sociale en ce qui concerne le choix d'arrêter 1 ou 2 ans avant de reprendre, en ce sens que la classe inférieure couvre le plus grand nombre d'arrêts, en moyenne des deux cours, soit 38.5% des gens de cette classe disent vouloir arrêter un an ou deux. Le classique couvre le plus grand nombre de "continuation" au deuxième cycle.

C'est ainsi que nous pouvons parler d'une baisse du niveau d'aspirations effectuée par le système scolaire et en l'occurence par le scientifique. On assiste au même phénomène en ce qui concerne le BA et le DEC, plus de non-continuation et d'arrêts pour un ou deux ans avec le DEC, et la réapparition de la classe inferieure comme comprenant le nombre le plus élevé d'arrêts partiels.

EFFET DE L'ORIGINE SOCIALE ET DU CHEMINEMENT ACADEMIQUE SUR L'ENGAGEMENT POLITIQUE.

Lorsqu'on observe le type de positions politiques que prennent les différentes classes sociales, on trouve qu'il n'y a pas énormément de différences entre les classes (ceci n'implique pas qu'il existe une classe sociale particulière qui serait la "jeunesse étudiante" comme certaines théories le prétendent). Il y a aplanissement des différentes positions politiques en fonction de l'idéologie dominante; plus de 60% ont des positions politiques conservatrices et ce, seulement parmi les étudiants réguliers de l'UQAM.

DEGAGEMENT GENERAL

Bien que cette brève étude ne vide pas le phénomène de la sélectivité à l'université puisque nous ne traitons pas (la population actuelle de l'université ne l'ayant pas subi) du phénomène des polyvalentes (qui enlève prétend-on de l'importance à la distinction scientifique-classique et DEC-BA), nous savons que d'une part, la polyvalence au niveau secondaire recrée des distinctions "allégées-enrichies" qui sont susceptibles d'établir le même type de sélection qu'avec les cours classique et scientifique traditionnels. Et de même le DEC général et professionnel où les différentes options à l'intérieur de ceux-ci (influencées par le secondaire) recrée ce phénomène d'inégalité de chances.

Il apparaît donc bien établi que le système scolaire, tout en favorisant les rapports de classes par le processus de sélection au secondaire et au CEGEP, défavorise énormément la classe inférieure en maintenant la sélection jusqu'à l'université, puisque le plus grand nombre d'individus ayant un cours scientifique ou un DEC (proportionnellement

au nombre en classe supérieure) se retrouve dans la classe inférieure, et que ces types de scolarité impliquent un niveau d'aspirations plus bas.

Cependant on se rend compte aussi que l'on trouve un effet du système scolaire qui s'exerce sur les individus, peu importe leur classe d'origine, qui consiste à établir des niveaux d'aspirations professionnels différentiels dépendant du cheminement scolaire plus que de la classe d'origine et qui montre clairement que l'on ne reproduit pas les classes comme des castes mais qu'il y a un passage de l'une à l'autre, restreint mais quand même existant. Cependant on reproduit l'ordre entre les classes, c'est-à-dire les rapports de classes.

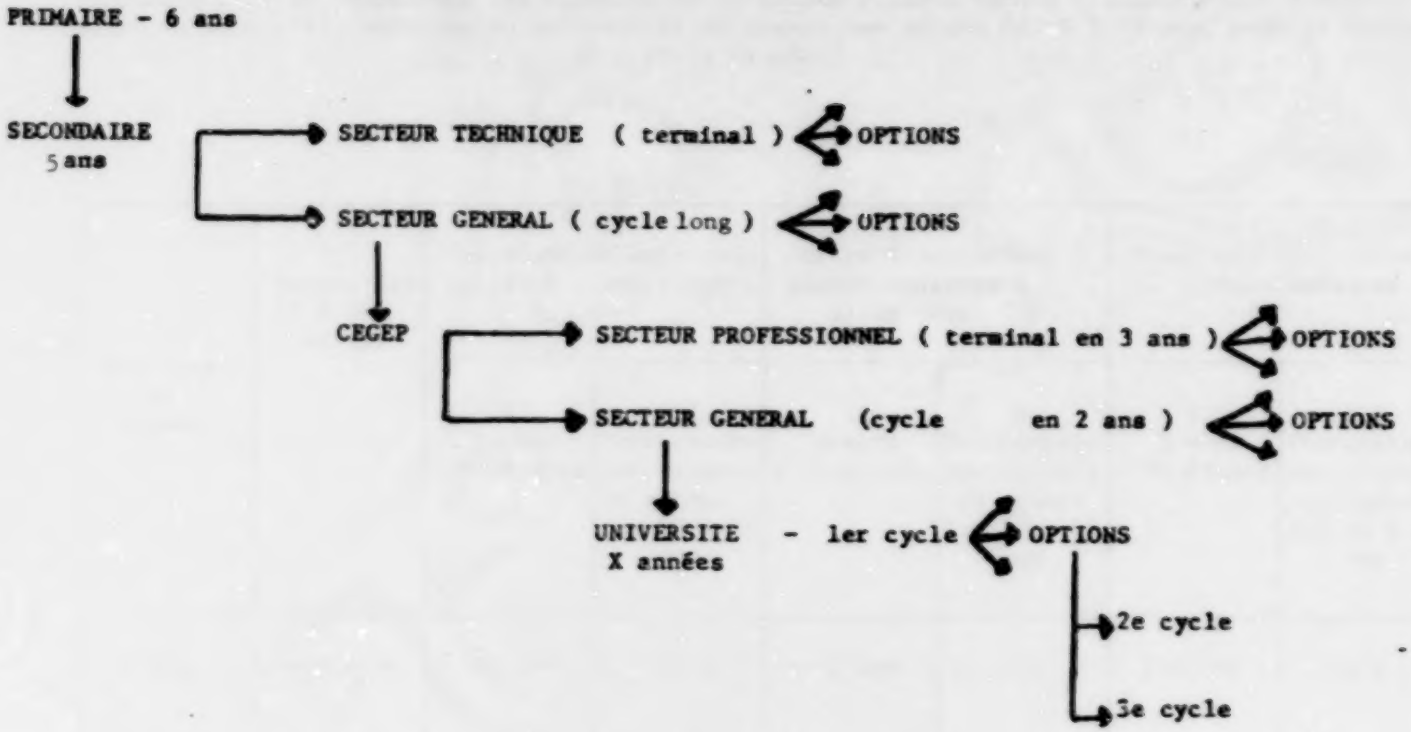
On a donc un certain nombre de tendances essentielles que nous pouvons résumer ainsi: les caractéristiques socio-économiques déterminent l'insertion dans des types d'apprentissage différents qui ont une probabilité différente de faire accéder aux plus hauts niveaux du système scolaire (on a vu par exemple, que le scientfifque est moins représenté à l'université que le classique et que le "scientifique" est un cours suivi davantage par des gens de classe inférieure, ce qui nous a fait dire que cesgens de classe inférieure qui parvenaient à l'université étaient sursélectionnés) et que ces deux séries de déterminations (caractéristiques socio-économiques et type d'apprentissage) influent de manières différentes sur le niveau des aspirations à l'université en termes d'une part, comme nous l'avons analysé, des options poursuivies (qui ont elles-mêmes des types de débouchés et des rémunérations différentes) et en termes de la motivation à poursuivre dans le système scolaire (au 2ième cycle) qui entraîne également des types différents de fonctions ou débouchés, etc.. Nous avons ainsi énumérés des séries d'effets différentiels qui se visualisent (bien qu'ils demanderaient une analyse encore plus approfondie) et qui dégagent principalement un niveau d'aspirations moindre pour la classe inférieure et que celle-ci demeure défavorisée à l'université.

au nombre en classe supérieure) se retrouve dans la classe inférieure, et que ces types de scolarité impliquent un niveau d'aspirations plus bas.

Cependant on se rend compte aussi que l'on trouve un effet du système scolaire qui s'exerce sur les individus, peu importe leur classe d'origine, qui consiste à établir des niveaux d'aspirations professionnels différentiels dépendant du cheminement scolaire plus que de la classe d'origine et qui montre clairement que l'on ne reproduit pas les classes comme des castes mais qu'il y a un passage de l'une à l'autre, restreint mais quand même existant. Cependant on reproduit l'ordre entre les classes, c'est-à-dire les rapports de classes.

On a donc un certain nombre de tendances essentielles que nous pouvons résumer ainsi: les caractéristiques socio-économiques déterminent l'insertion dans des types d'apprentissage différents qui ont une probabilité différente de faire accéder aux plus hauts niveaux du système scolaire (on a vu par exemple, que le scientfifque est moins représenté à l'université que le classique et que le "scientifique" est un cours suivi davantage par des gens de classe inférieure, ce qui nous a fait dire que cesgens de classe inférieure qui parvenaient à l'université étaient sursélectionnés) et que ces deux séries de déterminations (caractéristiques socio-économiques et type d'apprentissage) influent de manières différentes sur le niveau des aspirations à l'université en termes d'une part, comme nous l'avons analysé, des options poursuivies (qui ont elles-mêmes des types de débouchés et des rémunérations différentes) et en termes de la motivation à poursuivre dans le système scolaire (au 2ième cycle) qui entraîne également des types différents de fonctions ou débouchés, etc.. Nous avons ainsi énumérés des séries d'effets différentiels qui se visualisent (bien qu'ils demanderaient une analyse encore plus approfondie) et qui dégagent principalement un niveau d'aspirations moindre pour la classe inférieure et que celle-ci demeure défavorisée à l'université.

SCHEMA DU SYSTEME SCOLAIRE AU QUEBEC



Etudiants à plein temps dans les universités et autres établissements d'enseignement postsecondaire en 1966-1967, exprimés en pourcentage du nombre des jeunes de 18 à 24 ans, pour le Québec et le Canada.

Province et Canada	I Nombre des 18 à 24 ans(1)	Inscriptions universitaires à plein temps (2)		Autres inscriptions postsecondaires à plein temps (3)		Total des inscriptions postsecondaires (4)	
		II Nombre d'étudiants	III Pourcentage par rapport au nombre des 18 à 24 ans	IV Nombre d'étudiants	V Pourcentage par rapport au nombre des 18 à 24 ans	VI Nombre d'étudiants	VII Pourcentage par rapport au nombre des 18 à 24 ans
Québec	697,739	73,617	10.6	32,638	4.7	106,255	15.2
Canada	2,191,687	219,729	10.0	74,887	3.4	294,616	13.4

SOURCE: Toutes les statistiques proviennent des Divisions du recensement et de l'éducation du Bureau fédéral de la statistique.

(1): Age au dernier anniversaire avant le 1er juin 1966.
(2): Etudiants à plein temps aux niveaux pré-grade et post-grade au Québec, y compris les étudiants en Belles-Lettres dans les collèges classiques.
(3): Ecoles normales (autres qu'universitaires), Instituts de technologie, collèges commerciaux, certaines écoles d'apprentissage des métiers et de formationdes infirmières.
(4): Y compris les étudiants inscrits aux programmes de formation des maîtres aux niveaux primaires, secondaires dans les universités.

Pourcentages de la persévérance scolaire de la 2e à la 13e année
(Enquête sur un groupe de 1952-1953 à 1964-1965)

		II	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII
Québec	Garçons	100	92	88	80	67	47	38	10	
(catholiques)	Filles	100	96	92	76	65	48	37	7	
Québec	Garçons	100	100	87	74	74	70	54	6	
(protestants)	Filles	100	100	91	70	70	69	58	4	

SOURCE: La persévérance scolaire par âge et par classe.

Pourcentage des diplômés d'écoles secondaires, aux Etats-Unis, qui, en 1960, sont entrés au "Collège" l'année suivante. d'après leurs aptitudes scolaires, antécédents socio-économiques et sexe.

Aptitude scolaire	Situation socio-économique					
	Basse	Inférieure à la moyenne	Moyenne	Supérieure à la moyenne	Elevée	Tous
Garçons						
Basse	10	13	15	25	40	14
Inférieure à la moyenne	14	23	30	35	57	27
Moyenne	30	35	46	54	67	46
Supérieure à la moyenne	44	51	59	69	83	63
Elevée	69	73	81	86	91	85
Tous	24	40	53	65	81	49
Filles						
Basse	9	9	10	16	41	11
Inférieure à la moyenne	9	10	16	24	54	18
Moyenne	12	18	25	40	63	30
Supérieure à la moyenne	24	35	41	58	78	49
Elevée	52	61	66	80	90	76
Toutes	15	24	32	51	75	35

SOURCE: Christopher Jencks and David Riesman, "The Academic Revolution" Tableau V, p.103.

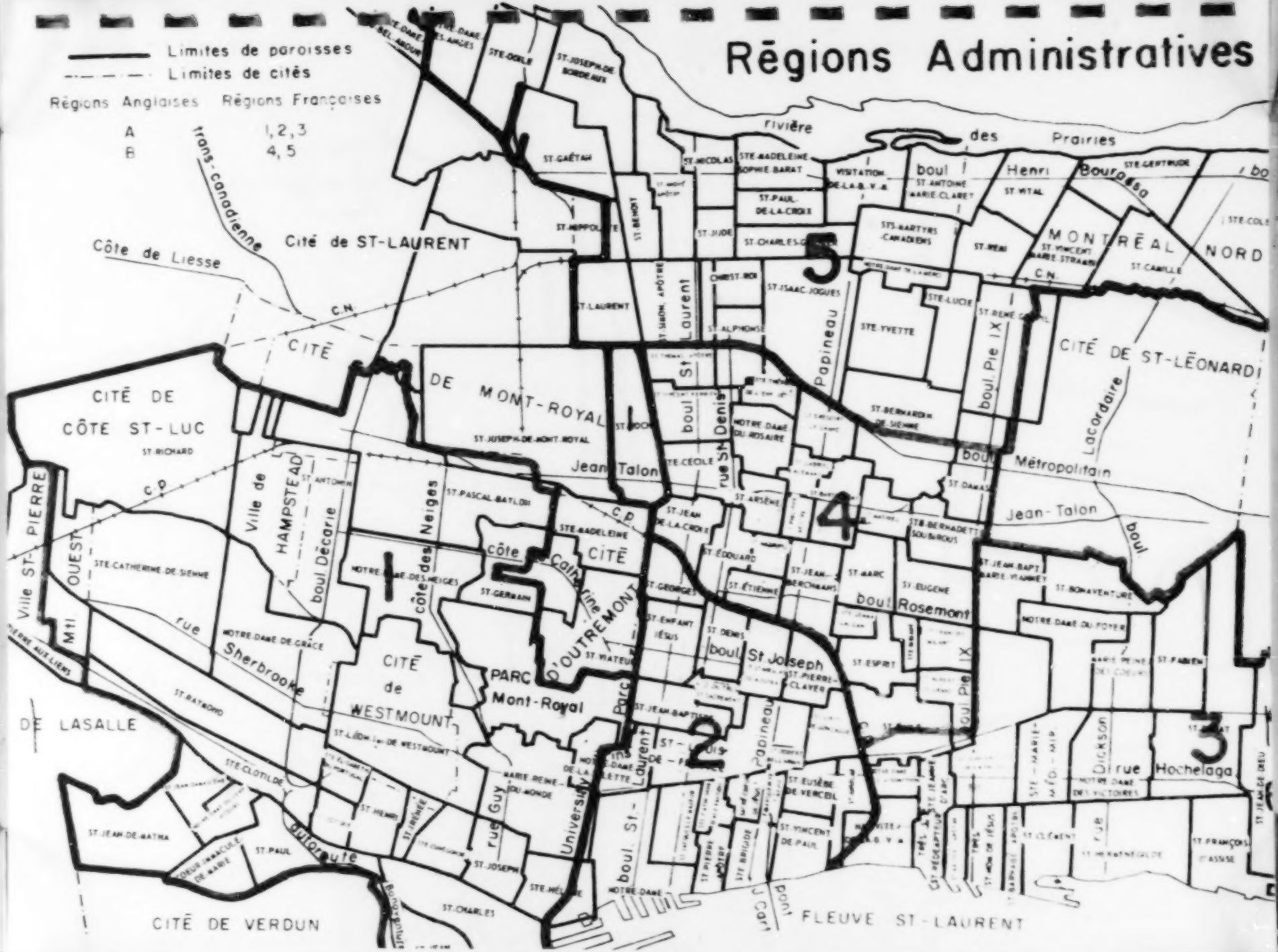
Enfants de 14 à 24 ans en 1951 et de 15 à 24 ans en 1961 vivant à la maison et fréquentant l'école.

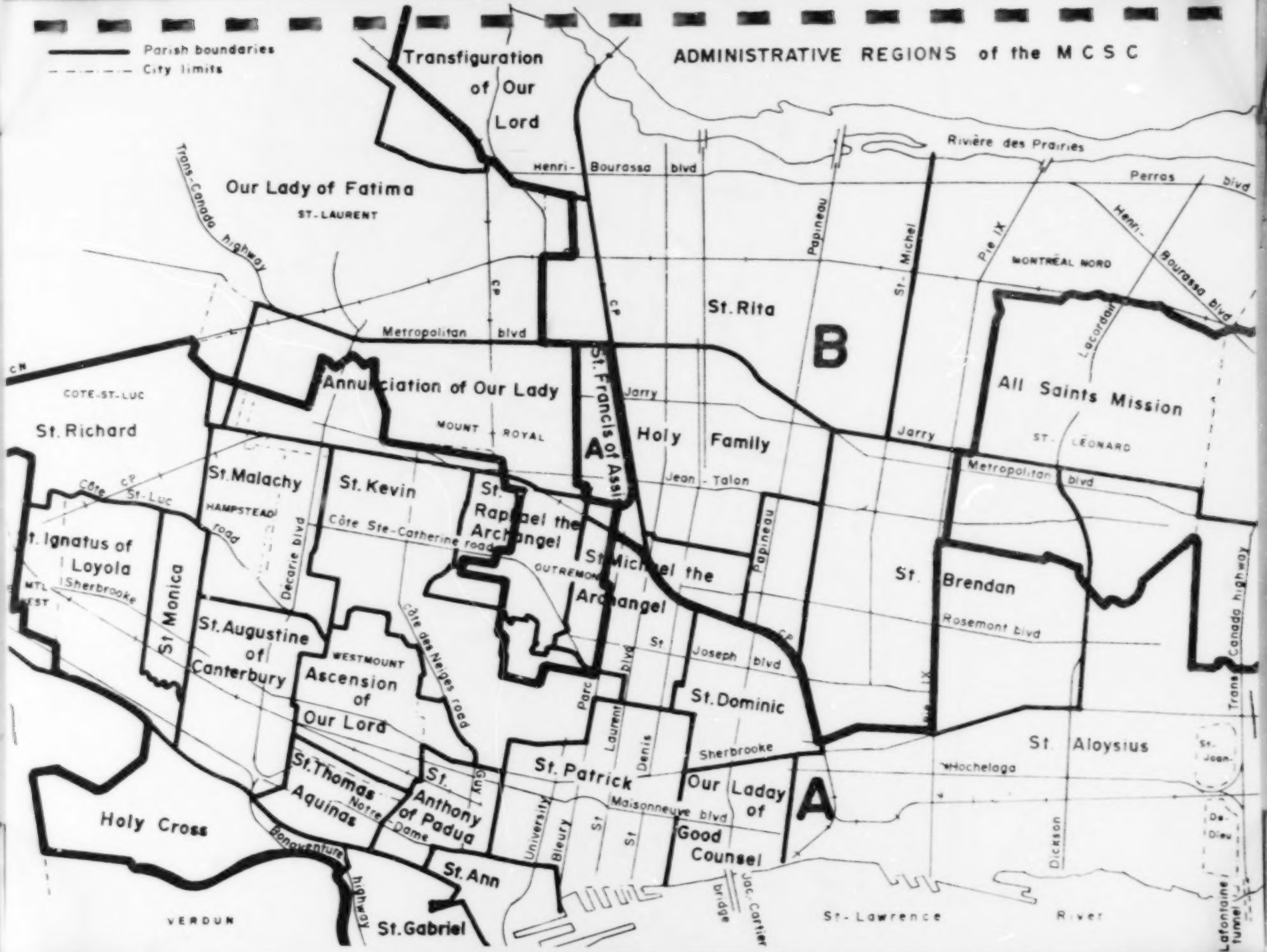
(Echelle des emplois de Blishen)

Classes d'emplois	I Nombre d'enfants vivant à la maison en 1951	II Pourcentage à l'école en 1951	III Nombre d'enfants vivant à la maison en 1961	IV Pourcentage à l'école en 1961 (1)	V Augmentation absolue du pourcentage de 1951	VI Augmentation relative du pourcentage de 1951
Classe I	13,502	71.0	20,641	83.3	12.3	17.3
Classe 2	173,037	55.2	229,496	69.2	14.2	25.7
Classe 3	40,130	50.6	33,727	67.0	16.4	32.4
Classe 4	60,739	45.6	110,364	58.6	13.0	28.5
Classe 5 (cultivateurs inclus)	573,095	38.9	412,969	52.5	13.6	34.9
(Cultivateurs exclus)	(237,925)	(45.6)	(205,071)	(56.5)	(10.9)	(23.9)
Classe 6	200,517	38.2	249,295	44.4	6.2	16.2
Classe 7	186,862	34.8	150,124	43.2	8.4	24.1
Emplois non déclarés dans le recensement ou inclassifiables	41,316		162,922			
TOTAL	1,290,098		1,369,538			

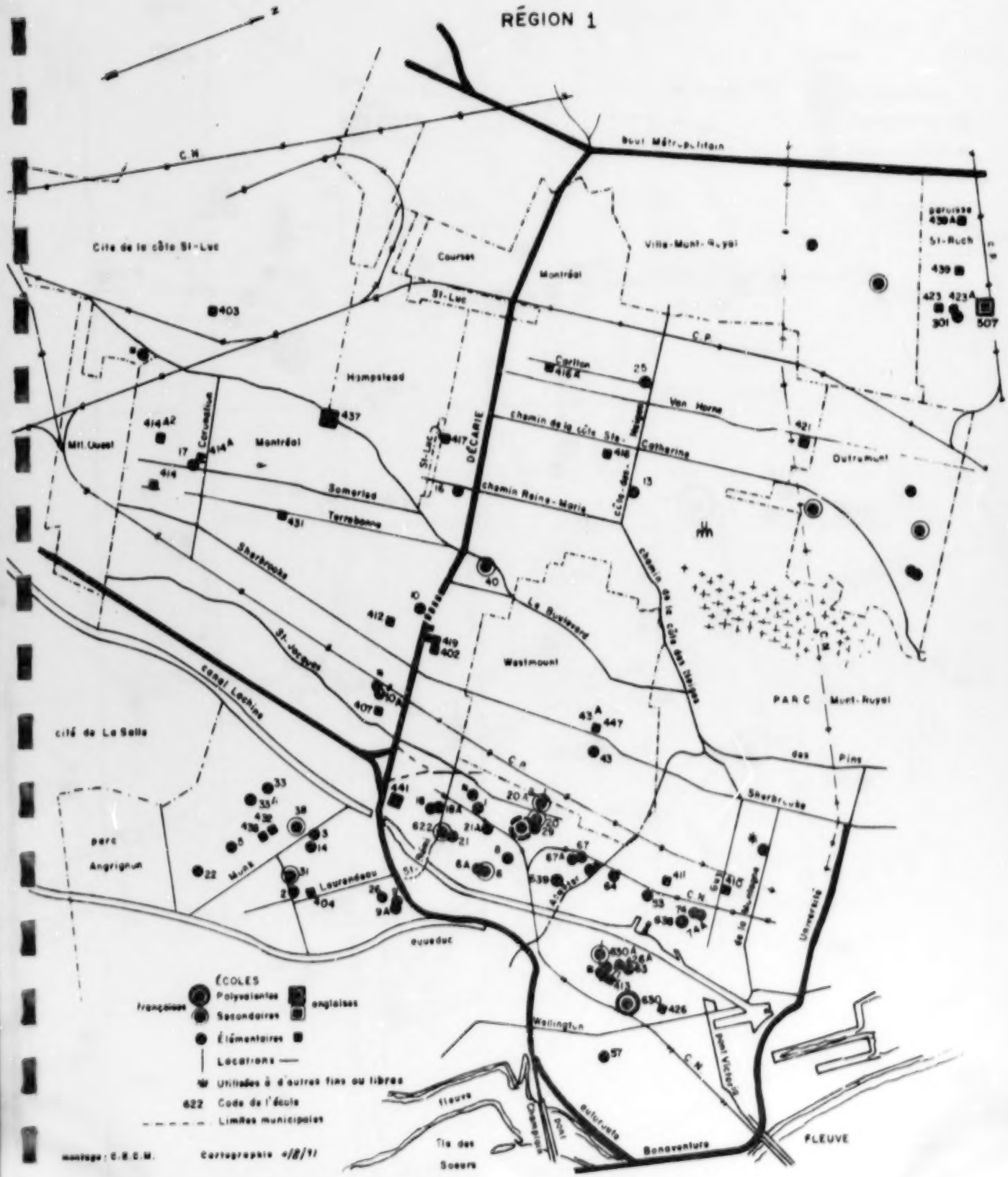
(1): Tous les chiffres qu'indique le tableau ne se rapportent qu'aux enfants vivant à la maison au moment durecensement de 1951 et de 1961. Les enfants qui ne vivaient pas à la maison sont On remarquera que le tableau compare les enfants agés de 14 à 24 ans en 1951 avec ceux âgés de 15 à 24 ans en 1961. C'est une comparaison juste, vu que la loi de la plupart des provinces a obligé les jeunes, durant la période qui s'est écoulée entre les deux recensements, à ne pas quitter l'école avant 15 ans au lieu de 14 ans comme auparavant.

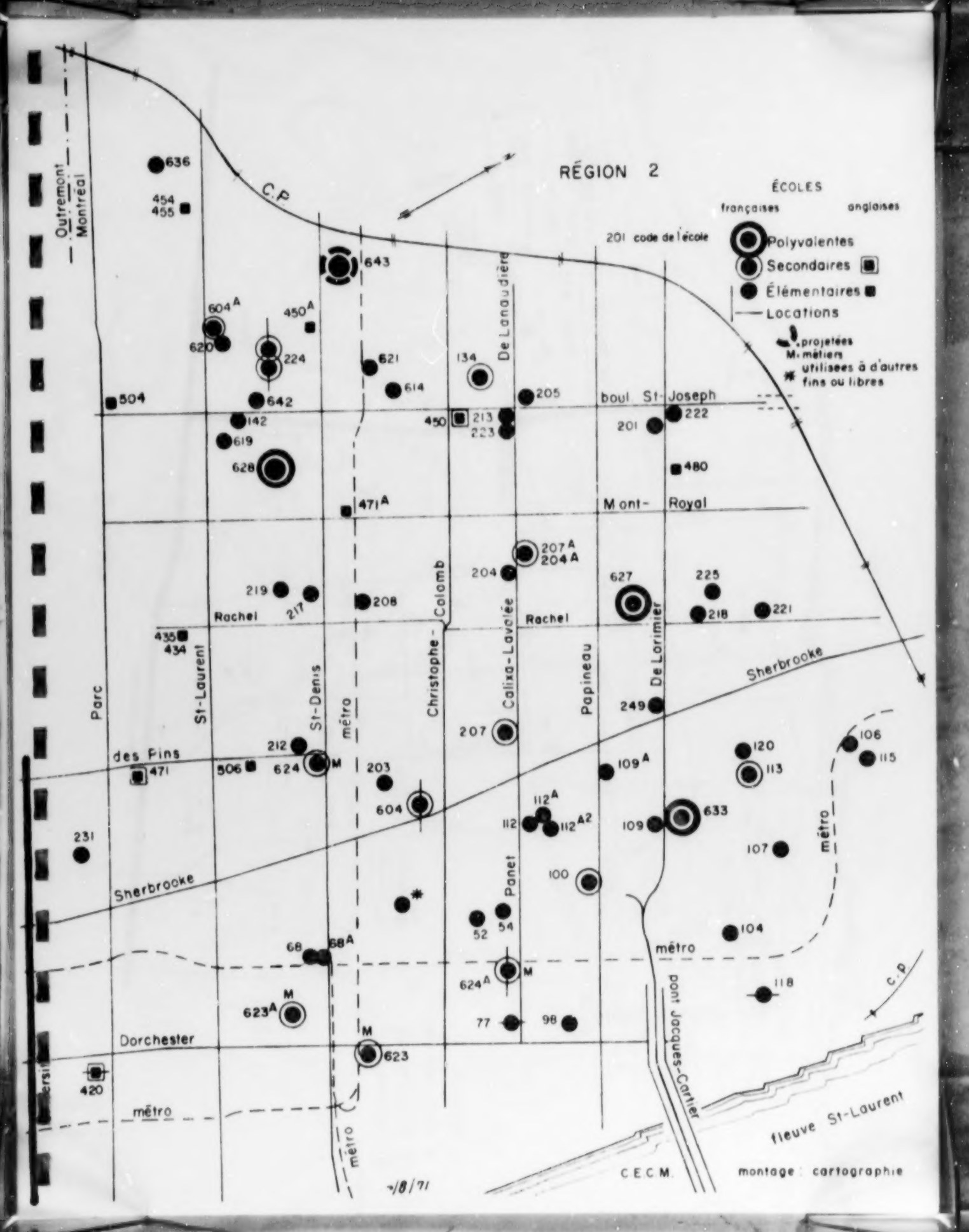
SOURCE: i) Recensement du Canada 1951, Vol. III, tableau 141.
ii) Recensement du Canada 1961, Vol. II, tableau 82.
iii) John Porter, "The Vertical Mosaic", tableau XIX, p.180.


Régions Administratives
Limites de paroisses
Limites de cités
Régions Anglaises Régions Françaises
A 1,2,3
B 4,5
Cité de ST-LAURENT
CITÉ DE MONT-ROYAL
CITÉ DE CÔTE ST-LUC
CITÉ de WESTMOUNT
CITÉ DE VERDUN
CITÉ DE ST-LÉONARD
MONTRÉAL NORD
Ville de HAMPSTEAD
Ville ST-PIERRE
DE LASALLE
PARC Mont-Royal
FLEUVE ST-LAURENT
rivière des Prairies
Côte de Liesse
trans-canadienne
C.N.
C.P.
boul Décarie
boul St-Laurent
boul St-Joseph
boul Rosemont
boul Pie IX
boul Métropolitain
boul Jean-Talon
boul Lacordaire
boul Papineau
boul Henri Bourassa
rue Sherbrooke
rue Guy
côte des Neiges
côte Ste-Catherine
autoroute
1
2
3
4
5


Parish boundaries
City limits
ADMINISTRATIVE REGIONS of the M C S C
Transfiguration of Our Lord
Our Lady of Fatima
ST-LAURENT
Trans-Canada highway
Henri-Bourassa blvd
Rivière des Prairies
Perras blvd
Papineau
St-Michel
Pie IX
MONTREAL NORD
Henri-Bourassa blvd
St. Rita
B
Metropolitan blvd
Annunciation of Our Lady
St. Francis of Assisi
A
Jarry
Holy Family
Jean-Talon
Lacordaire
All Saints Mission
ST-LEONARD
Jarry
Metropolitan blvd
COTE-ST-LUC
St. Richard
MOUNT ROYAL
St. Malachy
St. Kevin
St. Raphael the Archangel
St. Michael the Archangel
Côte St-Luc
HAMPSTEAD
road
Côte Ste-Catherine road
Decarie blvd
Papineau
St. Brendan
Rosemont blvd
St. Ignatus of Loyola
Sherbrooke
MTL WEST
St Monica
St. Augustine of Canterbury
WESTMOUNT
Ascension of Our Lord
Côte des Neiges road
Parc blvd
St Joseph blvd
St. Dominic
Trans-Canada highway
St. Thomas Aquinas
Notre-Dame
St. Anthony of Padua
St. Patrick
Laurent
Denis
Sherbrooke
St. Aloysius
Hochelaga
St-Jean-
Holy Cross
Bonaventure
University
Bleury
St
St
Maisonneuve blvd
Our Laday of Good Counsel
A
DICKSON
De Dieu
St. Ann
VERDUN
St. Gabriel
highway
Jac-Cartier bridge
St-Lawrence River
Lafontaine tunnel

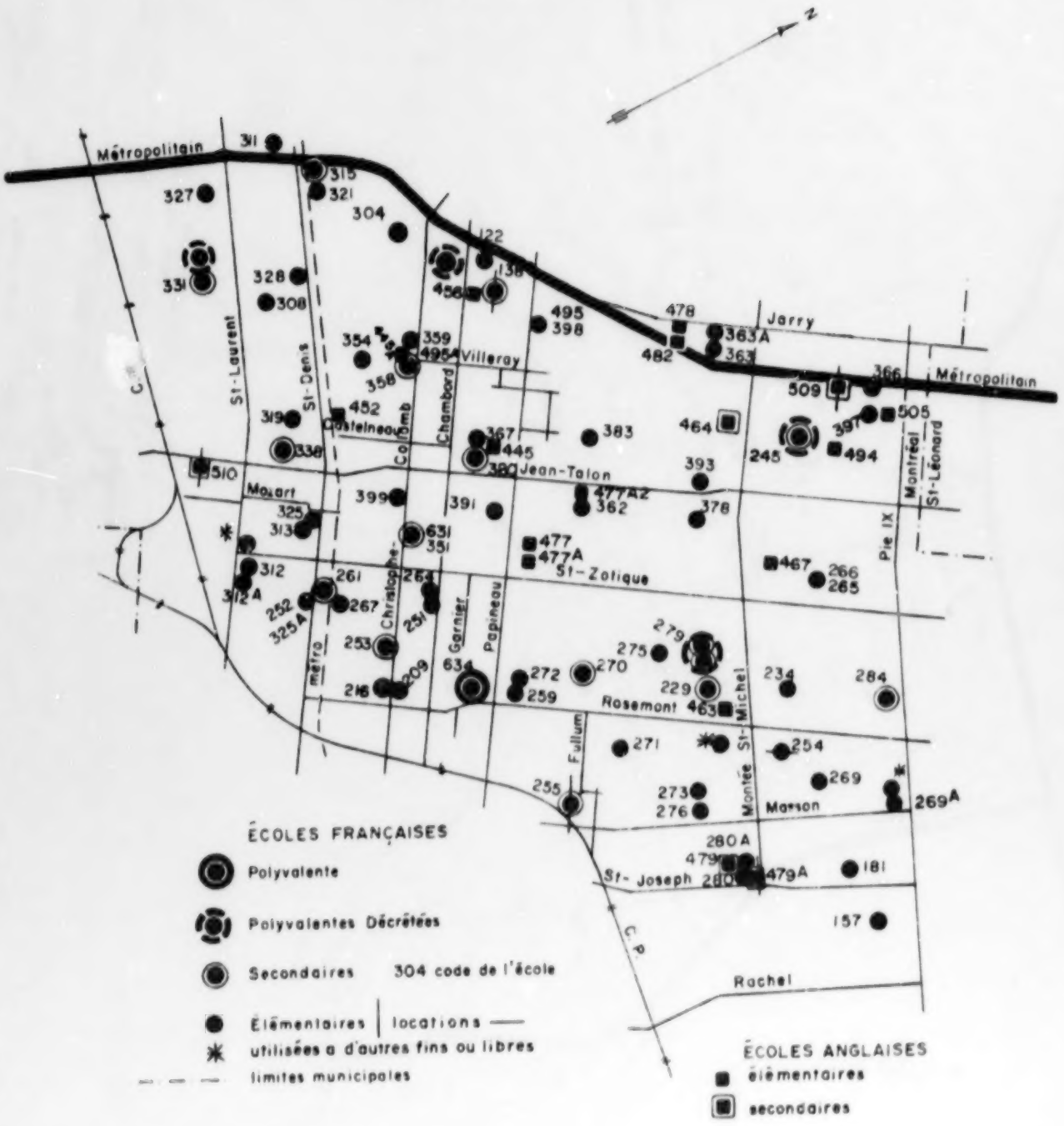
RÉGION 1


Boul. Métropolitain
C.N.
C.P.
Cité de la côte St-Luc
Côte St-Luc
Hampstead
Montréal
Mtl. Ouest
Côte-des-Neiges
Westmount
Ville-Mont-Royal
Outremont
St-Laurent
Van Horne
Chemin de la côte Ste-Catherine
Chemin Reine-Marie
Somerled
Terrebonne
Sherbrooke
St-Jacques
Le Boulevard
Canal Lachine
cité de La Salle
parc Angrignon
Mont-Royal
des Pins
Laurendeau
aqueduc
Wellington
Pont Victoria
autoroute
Bonaventure
PLEUVE
Île des Sœurs
ÉCOLES
françaises
anglaises
Polyvalentes
Secondaires
Élémentaires
Locatrices
Utilisées à d'autres fins ou libres
622 Code de l'école
Limites municipales
montage : C.E.C.M.
Cartographie 4/12/71


RÉGION 2
ÉCOLES
françaises
anglaises
201 code de l'école
Polyvalentes
Secondaires
Élémentaires
Locations
projetées
M. métiers
utilisées à d'autres fins ou libres
Outremont
Montréal
C.P
De Lanaudière
boul St-Joseph
Mont-Royal
Rachel
Sherbrooke
des Pins
Parc
St-Laurent
St-Denis
métro
Christophe-Colomb
Calixa-Lavallée
Papineau
De Lorimier
Panet
Dorchester
pont Jacques-Cartier
fleuve St-Laurent
C.E.C.M.
montage : cartographie
7/8/71

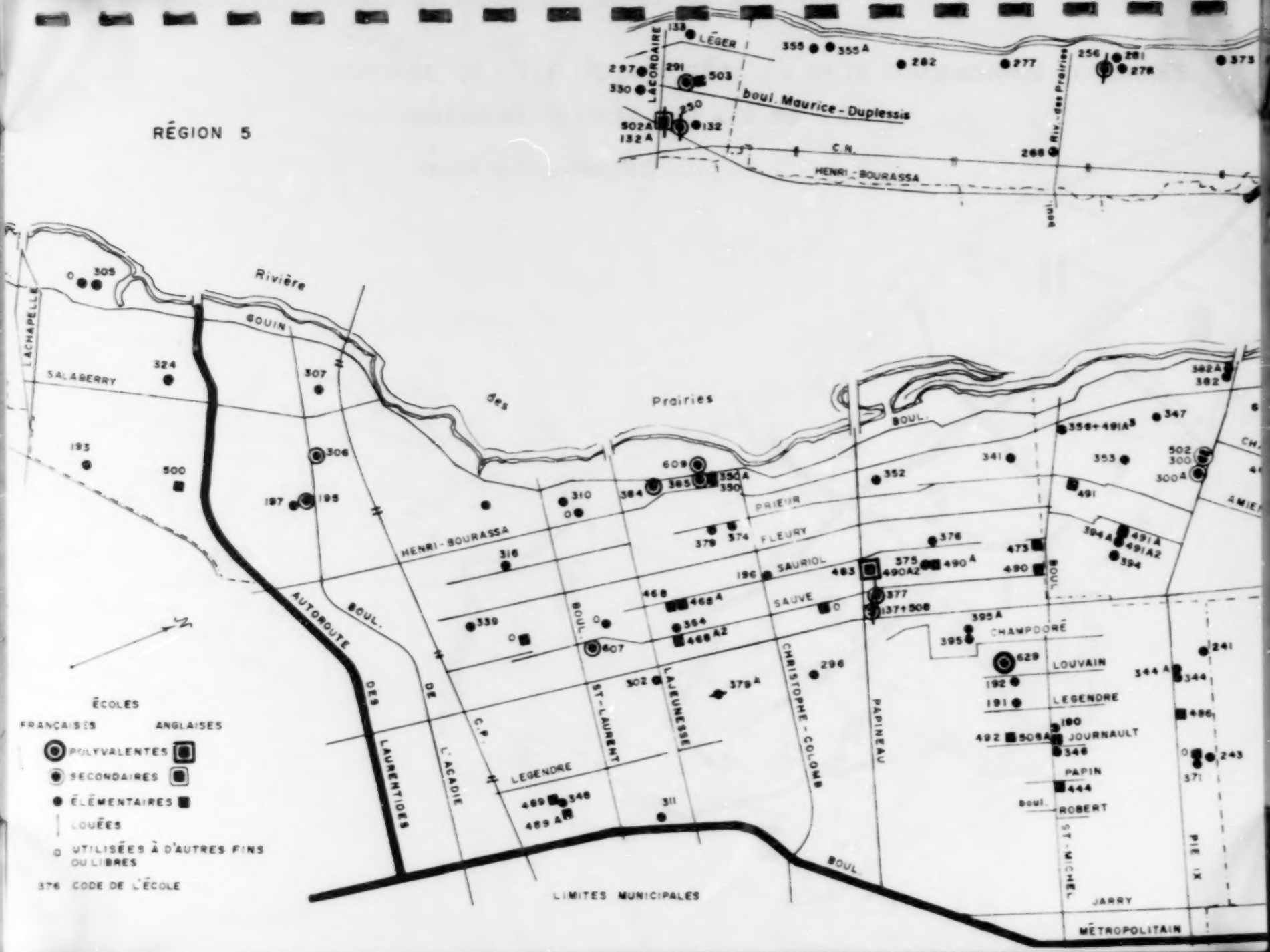
RÉGION III
ÉCOLES
FRANÇAISES
ANGLAISES
POLYVALENTE
SECONDAIRES
ÉLÉMENTAIRES
LOCATIONS
Métropolitain
Saint-Léonard
Lacordaire
Anjou
St-Léonard
Montée
Trans-Canadienne
Beaubien
Bellechasse
Rosemont
Pie IX
Viau
L'Assomption
Carignan
Langelier
Sherbrooke
Bossuet
De Grosbois
Mousseau
Fletcher
De Teck
Marseille
Ste-Claire
Boyce
Hochelaga
St-Donat
Notre-Dame
Rachel
Letourneux
Rouen
Chambly
Darling
Ontario
Lafontaine
Adam
Ste-Catherine
Dickson
Haig
FLEUVE SAINT LAURENT
CARTOGRAPHIE JAN. 72

RÉGION 4



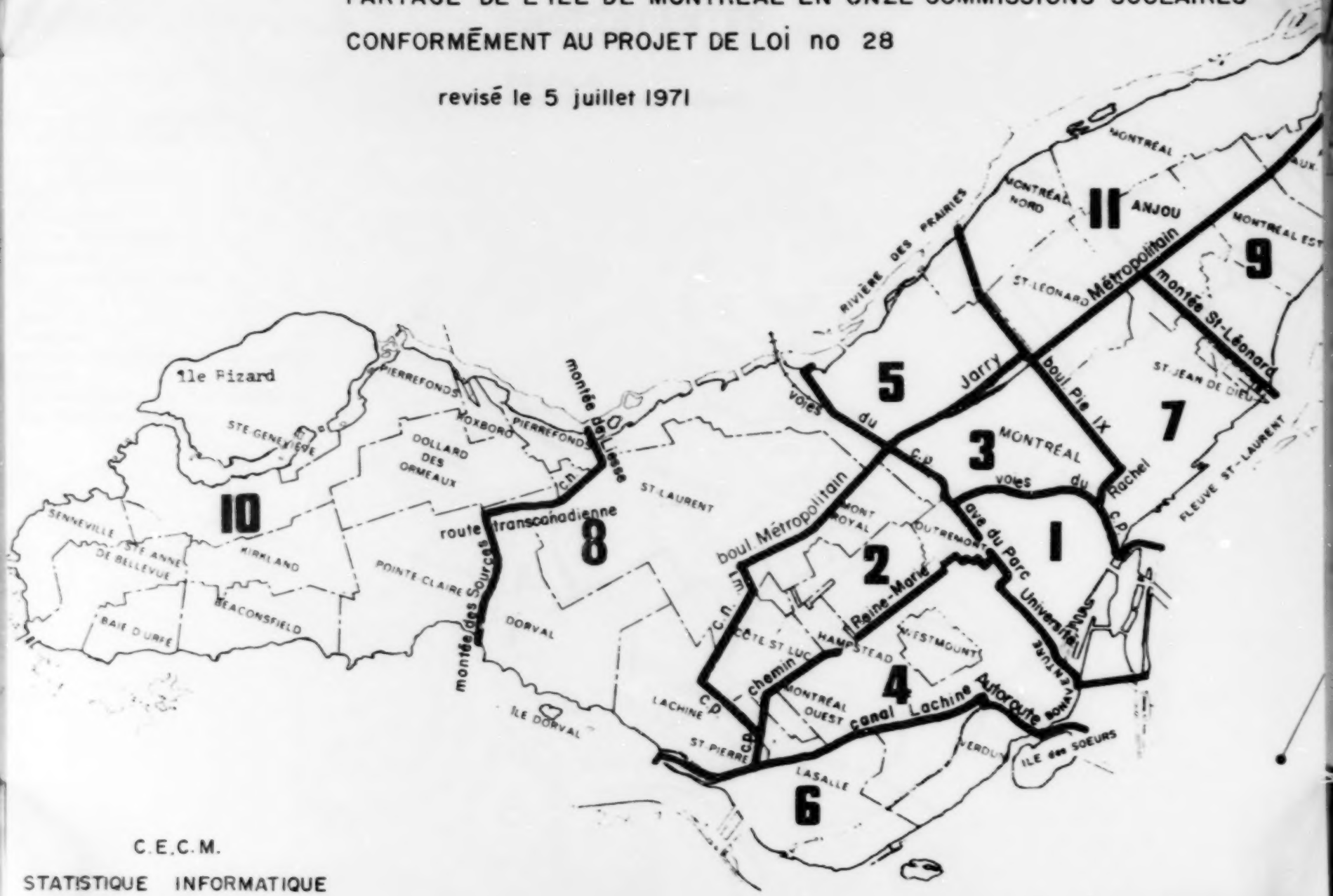
montage: C.E.C.M. Cartographie -/8/71

RÉGION 5


LÉGER
LACORDAIRE
boul. Maurice-Duplessis
C.N.
HENRI-BOURASSA
Riv.-des Prairies
boul.
LACHAPELLE
SALABERRY
Rivière
GOUIN
des Prairies
HENRI-BOURASSA
PRIEUR
FLEURY
SAURIOL
SAUVE
AUTOROUTE DES LAURENTIDES
boul.
C.P.
DE L'ACADIE
ST-LAURENT
LAJEUNESSE
CHRISTOPHE-COLOMB
PAPINEAU
CHAMPDORÉ
LOUVAIN
LEGENDRE
JOURNAULT
PAPIN
ROBERT
ST-MICHEL
PIE IX
JARRY
MÉTROPOLITAIN
LEGENDRE
boul.
ÉCOLES
FRANÇAISES
ANGLAISES
POLYVALENTES
SECONDAIRES
ÉLÉMENTAIRES
LOUÉES
UTILISÉES À D'AUTRES FINS OU LIBRES
376 CODE DE L'ÉCOLE
LIMITES MUNICIPALES

PARTAGE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL EN ONZE COMMISSIONS SCOLAIRES CONFORMÉMENT AU PROJET DE LOI no 28

revisé le 5 juillet 1971



C.E.C.M.

STATISTIQUE INFORMATIQUE

COMMISSIONS SCOLAIRES

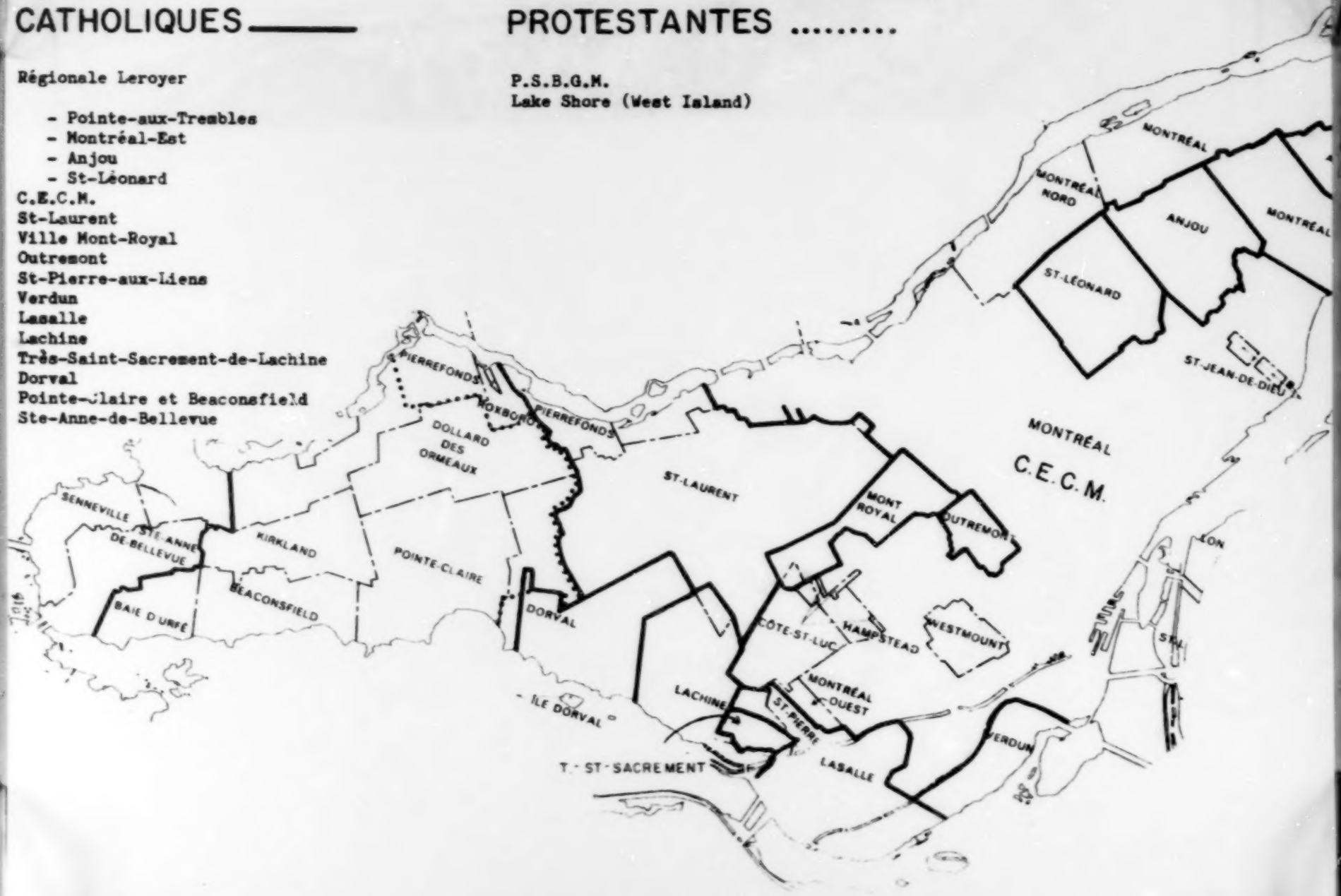
CATHOLIQUES ——— PROTESTANTES .....

Régionale Leroyer

- Pointe-aux-Trembles
- Montréal-Est
- Anjou
- St-Léonard

C.E.C.M.
St-Laurent
Ville Mont-Royal
Outremont
St-Pierre-aux-Liens
Verdun
Lasalle
Lachine
Très-Saint-Sacrement-de-Lachine
Dorval
Pointe-Claire et Beaconsfield
Ste-Anne-de-Bellevue

P.S.B.G.M.
Lake Shore (West Island)



20

UNIVERSITE PERMANENTE POUR QUI ?

UNIVERSITE PERMANENTE POUR QUI ?

I - MISE EN DEMEURE..... 1

II - EDUCATION PERMANENTE, AN III: Compte rendu critique de la situation actuelle à l'UQAM..... 3
- La situation actuelle..... 4
- Certaines critiques de la situation actuelle..... 15

III - EDUCATION PERMANENTE, AN 1980..... 20
- Phénomène de l'éducation permanente..... 20
- Perspectives de développement de l'éducation permanente..... 26

IV - DEGAGEMENT GENERAL..... 37

MISE EN DEMEURE:

Dans son document de travail "1971/75 Planification", l'UQAM consacre un premier chapitre à l'énoncé des objectifs généraux qui doivent sous-tendre la conception et l'application de ses politiques. Elle reconnait ainsi la nécessité de bien connaître ses rôles et ses devoirs afin de toujours mieux satisfaire les besoins de la société québécoise. A cette fin, elle met de l'avant quatre grands principes directeurs:

L'UQAM DOIT ETRE: "permanente et populaire"
"ouverte au milieu"
"moderne et prospective"
"critique et créatrice"

Toujours au même chapitre, elle tente d'identifier les conditions essentielles qui permettront la réalisation de ces objectifs. Ainsi, pour que l'université devienne permanente et populaire, elle doit concrétiser ce droit de tous au savoir et en tout temps. L'expérience acquise sur le marché du travail doit être reconnue au même titre que l'expérience scolaire, les critères d'admission doivent être revisés en conséquence, l'année scolaire continue doit être envisagée, les horaires doivent s'assouplir et l'équipement doit être utilisé au maximum. Par le biais des études à temps partiel une intégration de plus en plus poussée de toutes les activités pédagogiques à la structure modulaire doit permettre d'éviter que l'activité "éducation permanente" ne devienne marginale et secondaire.

Au sujet de l'UQAM ouverte sur le milieu, le document souligne la nécessité de s'axer sur la réalité québécoise. Elle doit tout mettre en oeuvre pour être véritablement et concrètement utile aux besoins du Québec par sa capacité d'identifier et d'analyser ces mêmes besoins et par ses possibilités de trouver et même d'appliquer des solutions. Un effort en vue d'un usage de plus en plus intensif des moyens modernes de communication et sa situation géographique dans le coeur de Montréal auront aussi une grande importance à cet égard.

L'UQAM sera moderne et prospective de par ses relations avec le savoir et les méthodes de transmission de ce savoir. Ceci implique la nécessité d'un réajustement constant des programmes en fonction de nouvelles connaissances et d'une recherche sans relâche sur les méthodes d'enseignement, d'organisation et de gestion employées.

Elle sera critique et créatrice (le document admet que cette notion manque de définition précise) si l'université réussit sa vocation entière, impliquant une remise en cause des divisions actuelles de la connaissance et l'application d'une interdisciplinarité bien comprise, c'est-à-dire non comme une fin en soi mais plutôt comme un mode de fonctionnement académique. Cet objectif réalisé permettrait l'unification des objectifs cités plus haut.

Il est difficile de n'être pas d'accord avec ces objectifs. La raison en est bien simple: dans leurs généralités ces principes ne sont pas implicants, ils peuvent même, pour peu que l'on pousse leur conceptualisation, donner lieu à des interprétations totalement opposées et à des politiques contraires.

Nous l'avons vu, l'éducation permanente est l'un des objectifs prioritaires de l'UQAM. A la suite de nombreux spécialistes dans le domaine et en nous inspirant de travaux critiques faits sur la situation actuelle au Québec, nous émettons l'hypothèse suivante: dans sa compréhension du phénomène et dans ses politiques, l'UQAM fait fausse route. Comme toutes les institutions éducatives au Québec, elle tente de procéder à une transformation plus par addition que par substitution et remise en question. "Adapter ne signifie donc pas changer mais, au contraire, faire ce qu'il faut pour maintenir". (1)

---

(1) Janne Henri: "L'éducation permanente, facteur de mutation", dans Education permanente, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1970, p. 21.

Ce travail n'a pas du tout la prétention de fournir un plan pour l'éducation permanente; il ne va même pas dans le détail des stratégies qui permettraient l'application de politiques précises. Etant donnés tous les facteurs impliqués dans une telle démarche et tous les niveaux de prises de décision à consulter, nous avons juger impossible de le faire dans le cadre de ce projet.

Nous tenterons cependant de donner, dans un premier temps, un compte rendu détaillé de la situation actuelle à l'UQAM et de certaines critiques qu'elle a inspirées, et dans un deuxième temps, de proposer des objectifs possibles de l'éducation permanente et de discuter de perspectives de développement.

Inutile, donc, d'insister sur l'aspect utopique et politique de ce travail. Nous croyons d'ailleurs fermement que les approches soi-disant sérieuses parce que "concrètes" (ne recherchant que des moyens tactiques sans demander quels objectifs serviront ces moyens) ne peuvent servir les besoins de révolution de notre système d'éducation. Si ce travail pouvait fournir un cadre à la réflexion, certains points de repère et un stimulant devant les obstacles, toutes ses intentions seraient satisfaites. "Pour remédier à un état de choses qui tire sa légitimité du seul fait de son existence, il faut en effet appliquer une nouvelle conception de l'éducation. La démarche inverse, qui consiste à mettre des moyens rationnels au service d'objectifs irrationnels est caractéristique de toutes les formes de fascisme." (2)

-EDUCATION PERMANENTE, AN III: compte rendu critique de la situation actuelle à l'UQAM.

---

(2) Tietgens, Hans: "Restructuration de l'éducation" dans Education permanente, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1970, pp. 328-329.

- La situation actuelle.

Deux sources principales ont été utilisées dans cette partie. Il s'agit du document "1971/75 Planification" qui officialise la direction qu'entend prendre l'UQAM dans un avenir rapproché, et du document remis récemment à la Conférence des Recteurs par le comité de l'éducation permanente, bilan des activités d'éducation permanente dans les universités du Québec. Ce comité avait reçu mandat de présenter un livre blanc sur la question de l'éducation permanente, mais a vite renoncé à pareille entreprise étant données des situations très différentes dans chaque université et l'impossibilité de formuler un schéma unique.

La situation actuelle de l'éducation permanente à l'UQAM est caractérisée par deux modalités. Il existe une entité administrative et pédagogique de l'éducation permanente, regroupant les services de B.A. pour adultes, de perfectionnement des maîtres et de formation culturelle et professionnelle; il y a aussi l'activité des modules (structure qui regroupe tous les étudiants à temps complet qui fréquentent l'université en vue de l'obtention d'un diplôme de premier cycle) qui accueille dans ses activités régulières un nombre croissant d'étudiants à temps partiel.

Au niveau de l'entité administrative et pédagogique de l'éducation permanente, les services du B.A. pour adultes sont appelés à disparaître. L'existence de tels services répondait en effet à un besoin de continuité justifié par l'histoire de la fondation de l'UQAM et la lente disparition du cours classique au profit du CEGEP. La fin de toute activité est fixée au 31 août 1974 et toute nouvelle inscription sera référée aux bacc. spécialisés. Il n'y a donc pas intérêt à faire un relevé des programmes dispensés par ce secteur. Nous croyons cependant intéressant de relever les points les plus importants d'une enquête

faite par le Groupe Enquêtes et Sondages (Paul Danvoye et Jacques Goulet) et portant sur les caractéristiques de cette clientèle.

La moyenne d'âge de cette clientèle est de trente ans, plus élevée que celle des étudiants réguliers. La clientèle est composée de femmes à 63%; elle est mariée à 45% ayant une moyenne de 1.75 enfants. La clientèle est formée à 60% d'étudiants d'origine urbaine et ouvrière. 75% des étudiants au B.A. pour adultes travaillent à temps complet. Avant de fréquenter ce service, la majorité étudiait dans des écoles normales ou des collèges indépendants. Dans l'ensemble ils sont très assidus et se disent satisfaits des cours qu'ils reçoivent.

Le service de perfectionnement des maîtres est lui aussi appelé à disparaître en 1974; on a, là aussi, l'intention d'intégrer ce service à la structure modulaire. Cette intégration sera plus ou moins rapide et dépendra surtout de la fermeture aux nouvelles inscriptions et de l'institution d'un certificat de psychopédagogie dans la famille Formation des Maîtres. Les programmes offerts par les services du perfectionnement des maîtres en 1970/71 se divisent en deux secteurs: le secteur des brevets et le secteur technique. (1) Sans entrer dans les détails des programmes, nous donnons ici une liste des diplômes offerts par ce service et des conditions générales d'admission.

Le secteur des brevets offre trois niveaux de diplômes: le brevet d'enseignement spécialisé, le brevet d'enseignement classe A et le brevet d'enseignement classe B. Le brevet d'enseignement spécialisé offre quatre options: cours secondaire, enseignement dans les classes mater-

---

(1): Service de Perfectionnement des Maîtres, Liste des Programmes, 1970/71, responsable: André Bourdeau.

nelles, enfance exceptionnelle et enseignement technique. Pour être admis, les candidats doivent toujours être détenteurs d'un permis annuel d'enseignement délivré par le ministère de l'éducation ou d'un brevet d'enseignement. L'option cours secondaire exige en plus une licence, une maîtrise, un doctorat ou l'équivalent. L'option enseignement technique est maintenant fermée à de nouvelles inscriptions.

Le secteur du brevet d'enseignement classe A offre neuf options: niveau élémentaire, niveau secondaire, classes maternelles, enfance exceptionnelle (réservées aux enseignants détenteurs d'un brevet d'enseignement et ayant complété les cours de formation culturelle de niveau collégial), et les quatre mêmes options plus éducation physique (réservées aux enseignants non qualifiés légalement mais détenteurs d'un permis annuel d'enseignement délivré par le ministère de l'éducation).

Le secteur du brevet d'enseignement classe B est définitivement fermé à de nouvelles inscriptions, mais les étudiants déjà engagés dans l'obtention de ce brevet peuvent le terminer. Il ne s'addresse qu'à des enseignants non légalement qualifiés détenant un permis annuel délivré par le ministère de l'éducation. Les quatre options offertes sont les suivantes: niveau élémentaire, classes maternelles, enfance exceptionnelle et éducation physique.

Le secteur technique offre trois niveaux de diplômes. Le premier niveau n'offre qu'un programme et apparaît plutôt comme un cours d'introduction et de généralités. Les deux autres niveaux offrent les neuf mêmes options, à des stades différents de perfectionnement. Les neuf options sont les suivantes: électrotechnique (électrodynamique), électrotechnique (électronique), informatique, mécanique industrielle (bâtiments), mécanique industrielle (équipements motorisés), mécanique industrielle (machines), métallurgie et techniques de génie civil. Pour

être admis à chacun des trois niveaux, le candidat doit être détenteur d'un diplôme d'études techniques ou de son équivalent. Le passage d'un niveau à l'autre se fait par mode de prérequis. Ajoutons à ceci un certificat d'études pédagogiques pour l'enseignement des matières professionnelles au cours secondaire et la liste est complète.

Pour tout ce qui précède, il faut dire qu'aucun de ces cours ne fait partie d'un programme universitaire. Cependant, certains cours peuvent être crédités à un programme universitaire; il en est ainsi des cours de formation psychopédagogique et de certains autres cours selon la spécialité choisie par le candidat. Tous les programmes donnent droit à un diplôme émis par le ministère de l'éducation du Québec.

L'enquête effectuée par le Groupe Enquêtes et Sondages, citée plus haut, a aussi d'intéressantes données à fournir au sujet de ce groupe d'étudiants Avec une moyenne d'âge de 31.6 ans, il forme le groupe le plus âgé à l'UQAM. La représentation féminine est de 53%. 63% de cette clientèle est mariée avec une moyenne de 1.75 enfants. Il est intéressant de noter une très forte proportion d'étrangers (14%) et de personnes venant de la province (29%). L'origine sociale de cette clientèle est sensiblement la même que celle du B.A. pour adultes. Si l'on compare le cheminement académique de cette clientèle, nous voyons que 38% provient des écoles normales, 25% des universités et 22% des écoles techniques et de métier. Ils sont en général très assidus et très satisfaits, sauf sur un point, celui du contenu des cours où 26% des étudiants se sont dits insatisfaits.

Le service de formation culturelle et professionnelle est le seul secteur de l'éducation permanente appelé à demeurer. Nous reviendrons plus en détail sur ce service quand nous traiterons des critiques inspirées par sa situation. Disons tout de suite, cependant, que ce service se donne pour mission de satisfaire aux besoins grandissants et tou-

jours plus complexes de la population sur les plans culturel et professionnel. Ainsi, cherche-t-il toujours à élaborer des programmes conjointement avec divers organismes du milieu et à se rendre disponible à toutes les formes d'expressions des besoins de celui-ci. Il est aussi très important de noter que ce service doit s'autofinancer; nous en imaginons tout de suite certaines conséquences.

A titre indicatif des activités de ce service, nous donnerons la liste des cours du soir qu'il offrait pour la session d'hiver 1972. Nous donnerons ensuite pour quelques uns de ces cours quelques détails supplémentaires, tels que conditions d'admission, programmes, etc... En principe, toute personne intéressée a le loisir de suivre des cours. Sauf exception, la présence aux examens, quoique encouragée, n'est pas obligatoire. Les frais de scolarité (moyenne de 100 dollars pour 75 heurs de cours) sont payables au moment de l'inscription. Aucun des cours n'est crédité ni ne mène à l'obtention d'un diplôme; cependant, certains programmes offrent une attestation d'études.

- Administration (administration de l'entreprise, production et rationalisation du travail, le cheminement critique, administration du personnel, initiation aux relations humaines en milieu de travail, complément aux relations humaines en milieu de travail, introduction à l'informatique, comment placer son argent)
-Achat (achat, approvisionnement, gestion avancée)
-Comptabilité (introduction et analyse, société coopérative et compagnie)
-Gestion du commerce de détail (cours réparti sur quatre années)
- Administration et transport (réparti sur quatre années)
- Arts et Techniques (histoire de l'art et des civilisations, initiation à la décoration intérieure)
- Civilisation (civilisation romaine, civilisation arabe, la civilisation québécoise des origines à nos jours)

- Droit (le droit civil à la portée de tous)
- Français et expression (composition et rédaction professionnelle)
- Géographie (géographie humaine,géographie physique)
- Histoire (la civilisation québécoise des origines à nos jours, le Québec d'aujourd'hui)
- Langues vivantes (allemand, anglais, chinois, espagnol, français, italien, russe, l'anglais des affaires)
- Lecture rapide
- Littérature (le roman contemporain)
- Psychologie (psychologie de la personnalité, existence et personnalité, psychologie de l'enfant et de l'adolescent, psychologie sociale et relations humaines, l'interaction dynamique en psychologie sociale)
- Sciences (écologie)
- Sciences politiques (relations internationales)
- Sciences religieuses (cours-rencontres sur la foi et la vie chrétienne)
- Sociologie (processus de socialisation)
- Secrétaire légiste (section droit, section notariale)

Pour une description détaillée de chacun de ces cours, nous référons au bottin fourni par le Service de Formation Culturelle et Professionnelle, 1972, session d'hiver.

Les deux cours qui ont le plus d'importance en termes d'organisation et de signification sont deux cours axés sur la formation professionnelle; plus que les autres cours, isolés et ne dépassant que rarement une trentaine d'heures, ils sont un programme d'études structuré sur une période de quatre ans, comportant un minimum de huit cours et conduisant à une attestation d'études décernée par le Service de Formation Culturelle et Professionnelle de l'université du Québec à Montréal. Il s'agit des cours de "Administration et Transport" et de "Gestion du Commerce de Détail".

Le dépliant concernant "Administration et Transport" introduit son

programme comme suit: "L'industrie des transports procure plus de 115,000 emplois aux Québécois. A Montréal, d'importantes sociétés dispensant ou utilisant le transport requièrent sans cesse des services de nombreux administrateurs et leur donne la possibilité d'accéder rapidement à des postes élevés. Pour répondre à ce besoin et aider les intéressés dont la formation scolaire est parfois incomplète..." Le candidat doit posséder un certificat de fin d'études secondaires et être à l'emploi d'une entreprise reliée au transport. Le candidat qui a quelques années d'expérience dans le domaine des transport, mais qui ne possède pas son certificat de fin d'études secondaires, peut tout de même être accepté, sous réserve et faisant l'objet d'une attention spéciale au début du cours. Chaque cours comporte un examen obligatoire et la moyenne exigée en vue de l'attestation d'études est de 60% (une reprise peut être accordée). Un certain nombre d'étudiants libres peuvent s'inscrire, mais ils ne peuvent prétendre à l'attestation d'études. L'inscription est limitée et ceux qui ne possèdent pas un minimum de trois années d'expérience dans le domaine doivent obtenir une permission de l'université pour s'inscrire. Le cours coûte un peu plus de 400 dollars.

Le cours "Gestion du Commerce de Détail" s'introduit comme suit: "Le commerce de détail ouvre de nombreuses perspectives d'avenir aux personnes de talent qui désirent s'engager dans la carrière administrative complète. Ce domaine n'échappe pas cependant aux nombreux développements technologiques qui bouleversent aujourd'hui tous les secteurs de l'administration. Dans quelques années le commerce de détail sera devenu une véritable spécialité professionnelle ouverte exclusivement aux administrateurs dûment formés et qualifiés. Dans le but de répondre à ce besoin urgent..." Les conditions d'admission du cours sont analogues à celles du cours "Administration et Transport", sauf qu'une attestation d'aptitudes est exigée de la part de l'employeur du candidat. Les exigences académiques sont aussi les mêmes. Le cours

coûte un peu plus de 400 dollars.

Il n'existe malheureusement pas de données sur les caractéristiques de la clientèle de ce service. Pour l'ensemble du service d'éducation permanente nous pouvons cependant avancer que ce secteur englobait environ 30% de la clientèle totale de l'UQAM. La tendance actuelle, vu l'effort d'intégration du plus grand nombre d'activités à la structure modulaire, est à la baisse.

Cette tendance à la baisse du secteur éducation permanente (surtout due à la disparition du B.A. pour adultes et au transfert du service perfectionnement des maîtres à la famille formation des maîtres) coïncide asses exactement avec une activité accrue des modules dans le domaine des études à temps partiel. A l'automne 1971, 42.7% des étudiants réguliers inscrite à des modules étaient à temps partiel. Il faut cependant noter que cette augmentation est surtout absorbée par la famille formation des maîtres. La saturation du marché du travail dans ce domaine, la très vive compétion qui en résulte, la réforme scolaire, les règlements du ministère et l'action des syndicats expliquent suffisamment bien l'ampleur de cette famille et son pourcentage élevé d'étudiants à temps partiel. La famille économie/administration a vu aussi son pourcentage d'étudiants inscrits à temps partiel augmenter considérablement, grâce à la mise en oeuvre d'un certificat en administration. Les familles des sciences et des sciences humaines ont aussi subi une légère augmentation de leurs effectifs grâce aux étudiants inscrits à temps partiel. Il faut cependant ajouter que 38% des étudiants préalablement acceptés pour des études à temps partiel se sont vus refuser leur inscription par les modules en 1970. Le manque de moyens à tous les niveaux explique certainement cette situation. Cette même année, 34% des cours donnés par les départements se donnaient après 17 heures ou le samedi.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

L'enquête de Paul Danvoye et de Jacques Goulet (Groupe Enquêtes et Sondages) sur les caractéristiques du corps étudiant fournit d'intéressantes données sur les différences entre les étudiants inscrits à temps complet et ceux inscrits à temps partiel. Alors que pour l'ensemble de l'université la moyenne d'âge des étudiants est 25.5 ans celle des étudiants à temps partiel est de 28 ans et celle de ceux à temps complet est de 24 ans. L'UQAM reçoit une clientèle formée à 45% par des femmes; le groupe d'étudiants à temps complet en est formé à 42% alors que celui de ceux à temps partiel l'est à 50%. 50% des étudiants à temps partiel sont mariés (avec une moyenne de 1.9 enfants) alors que seulement 19% des étudiants à temps complet le sont; pour l'ensemble de l'université la moyenne des étudiants mariés est de 31%.

Au chapître des caractéristiques familiales, nous notons que les étudiants à temps partiel sont d'une origine sociale légèrement plus désavantagée, mais qu'eux-mêmes font partie d'une strate sociale relativement aisée. Ainsi, alors que pour l'ensemble de l'université, selon l'occupation du père, 44% des étudiants venaient de strate inférieure, 37% de strate moyenne et 19% de strate supérieure, 50% des étudiants à temps partiel venaient de la strate inférieure contre 39% chez ceux à temps complet. Alors que par leurs parents 82% sont d'origine montréalaise, 24% des étudiants à temps partiel viennent de la province. Si on envisage la scolarité du père, alors que pour l'ensemble 15% des pères ont un degré universitaire et 34% de ceux-ci ont moins d'une huitième année, chez les étudiants à temps partiel 41% des pères n'ont pas la huitième année contre 29% chez ceux à temps complet.

Si nous comparons la situation financière des étudiants, ceux inscrits à temps partiel ont un revenu annuel moyen de 6,050 dollars contre un de 1,600 dollars chez ceux inscrits à temps complet. 80% des étudiants à temps partiel travaillent à temps plein durant l'année académique alors que 55% des étudiants à temps complet ne travaillent pas du tout.

Alors que seulement 47% des étudiants à temps complet tirent un revenu d'un emploi, 83% des étudiants à temps partiel le font. Enfin, les étudiants à temps partiel empruntent en moins grand nombre, mais des montants beaucoup plus élevés.

L'UQAM prévoit que des 15,000 étudiants attendus en 1975, 45% pourraient être inscrits à temps partiel. Ce seul fait la pousse à définir certaines perspectives d'avenir; en effet, si ces prédictions sont justes, elle doit prévoir de quelle façon elle répondra aux exigences de cette clientèle particulière. A ce sujet un chapître est consacré dans le document de "Planification 1971/75".

Ainsi, à propos des conditions d'admission, on souligne la nécessité de définir des critères qui laisseront plus de place à l'interprétation; les rigides normes d'admission devront s'assouplir devant l'évantail de plus en plus grand des expériences des candidats. Dans ce contexte, le critère de scolarité devra être aboli. Un premier effort a déjà été tenté dans cette direction, visant les adultes de plus de 23 ans; cet effort doit être élargi et officialisé. Une meilleure publicité autour de ce changement devra aussi constituer un pas essentiel.

Les horaires de cours devront aussi mieux s'adapter aux exigences de la clientèle à temps partiel. De plus en plus de cours devront se donner en soirée et le samedi; certains de ces cours devront se donner plusieurs fois dans la même semaine. Dans cette perspective, l'année scolaire devra s'étendre sur toute l'année; en effet, l'année académique échelonnée sur trois trimestres ne peut plus satisfaire aux exigences de la situation.

On devra aussi tenir compte des motivations très différentes des candidats. Les conditions d'admission, les critères d'évaluation et l'orientation des programmes devront varier selon que les candidats re-

cherchent un diplôme, poursuivent des études sans rechercher une reconnaissance officielle ou ne veulent que de l'information dans un cadre culturel donné. Ainsi, on devra penser à mettre sur une structure d'accueil pour adultes, celle-ci fournissant au début un cadre rigide, allant en s'assouplissant vers la fin des études. Cette structure de réponse à bien des problèmes d'insécurité dont souffrent les adultes lors d'un retour aux études.

Le cheminement dans l'obtention d'un diplôme devra lui aussi s'assouplir. Le document propose la formule du certificat obtenu suite à la participation à un ensemble de cours, formant une séquence cohérente, soit terminale, soit partie d'un programme de B. Sc. Cette formule répond à un besoin immédiat de perfectionnement et fournit plus rapidement à l'étudiant une utilité négociable sur le marché du travail. Cette formule semble devoir aussi mieux harmoniser les études et les préoccupations professionnelles, favoriser la spécialisation et l'interdisciplinarité, faciliter les réajustements et donner un avantage psychologique certain. Dans ce contexte, l'idée de certificats supplémentaires menant à différents types de B. Sc. (spécialisés et généraux) devra être développée.

Mais l'UQAM ne cherche pas seulement à s'ouvrir de façon quantitative; une ouverture qualitative s'impose aussi si elle désire faire plus que de la distribution de diplômes. Sur les plans critique et pratique elle doit chercher à être l'outil utilisé par le plus grand nombre de groupes sociaux. L'idée des "modules sur le chantier" pourrait bien constituer une réponse adéquate à cette exigence.

Malgré l'amplification du rôle des modules dans l'éducation permanente, l'existence, sinon le fonctionnement du service de formation culturelle et professionnelle , ne doit pas être mise en cause. Par son autonomie, sa mobilité et sa capacité de répondre à des besoins pré-

cis, ce service mérite d'être conservé. Evidemment, son rôle sera plutôt l'expérimentation et la coordination que la pédagogie. A cette fin le document propose que soit institué le poste de représentant de l'éducation permanente dans chaque famille. Ce représentant siégerait sur un comité de coordination des familles et de l'éducation permanente.

Dans l'esprit du document, tout ce qui précède repose le problème du financement de l'éducation permanente. Le gouvernement devra officialiser l'octroi de subventions en fonction de l'éducation permanente. Ainsi des subventions automatiques devraient être accordées en fonction du nombre d'étudiants inscrits à temps partiel. Des subventions supplémentaires devraient aussi être accordées pour défrayer les coûts du dédoublement des services. Le système des prêts-bourses devrait enfin être élargi aux étudiants inscrits à temps partiel.

Mentionnons que le document renferme un projet d'université des ondes. Ce projet s'inscrit dans la préoccupation d'une part plus active de l'université dans la solution des problèmes de la société par le biais de l'éducation permanente et de la diffusion rapide de l'information. Ce projet implique la coopération de toutes les universités du Québec, de Radio-Canada, du ministère de l'éducation et du Service des Moyens Techniques en Education (S.M.T.E.). Ce projet fait aussi appel à d'autres média que la télévision tels que la radio et la correspondance.

- Certaines critiques de la situation actuelles.

A date, nous n'avons fait que reproduire, le plus fidèlement possible, ce que perçoit l'UQAM dans les problèmes d'éducation permanente et les politiques qu'elle envisage officiellement. Il faut garder à l'esprit que ces politiques envisagées sont souvent bien éloignées de leur réalisation et que la réalité est souvent même opposée à l'esprit

de ces résolutions. L'UQAM n'est pas exempte d'intentions pieuses qui ne se réalisent jamais ou qui, lorsqu'elles voient le jour, ne ressemblent en rien à un changement véritable. Dans cette optique, nous allons maintenant tenter de résumer certaines critiques que la situation a inspirées.

Il s'agit d'abord d'un article de Roland Brunet, du service de l'éducation permanente à l'Université de Montréal, paru dans le journal Le Devoir du 30 mars 1972, et qui s'intitulait "Dans une société qui n'est pas juste, l'éducateur d'adultes, un marchand d'illusions?" D'abord l'auteur refuse à l'éducateur d'adultes le droit à certains "écrans protecteurs". Comment l'éducateur d'adultes pourrait-t-il se concevoir comme "l'artisan indispensable d'une remise en valeur des ressources humaines, comme si l'adulte qu'il a recyclé hier ne devait pas être celui qu'il recyclera demain, reconvertira ou auquel il apportera tout simplement quelques mois de diversion, de sursis à sa condition permanente d'intoxiqué du chômage." L'éducateur d'adultes pourra-t-il encore penser "qu'il contribue à réduire les inégalités sociales, comme si cet élargissement nécessaire de la base du recrutement des élites ne servait pas en même temps à consolider le système qui justifie toutes les inégalités." Peut-il enfin se définir comme chercheur au service du "rêve chimérique de mettre à jour une pédagogie spécifique aux adultes, comme si la pédagogie tout court en restait pas encore à naître".

Cette situation dénonce "l'ambiguité fondamentale qui a présidé à la formation et contribue au maintien des structures institutionnelles dans lesquelles l'enseignement aux adultes s'insère". En effet, l'enseignement aux adultes se trouve dans une situation tout à fait marginale face à l'université. En tant qu'entreprise de rattrapage, elle ne peut s'accomoder des normes rigides de l'université; elle s'assure alors "les conditions d'une certaine innovation mais elle faillit à

faillit à sa tâche de s'opposer au statu quo", celui qui permet à l'université " de répartir par le diplôme les classes de réussite sociale". En fin de compte, si on admet que l'adulte peut avoir des motifs plus profonds de s'instruire, "on n'en fait pas moins peser sur lui les mêmes contraintes que sur l'enfant". L'adulte "ne devient en fait pas plus libre que l'enfant d'adhérer aux valeurs de l'école".

Un autre aspect du statu quo, c'est la définition et la signification du diplôme; elle " est essentiellement normative. Les critères dont il s'inspire s'appuient sur une vision a priori des conditions d'exercice des professions et non sur une vue objective de la situation du professionnel, de son rôle réel à l'intérieur d'une société". Cette situation donne lieu à la course au crédit et fait naître l'individu "recyclable à merci". Ce que l'école maintient et consolide sous les apparences de hiérarchie de fonctions, ce sont les hiérarchies sociales". "Les jeunes adultes qui hantent, le soir, nos institutions d'enseignement en sont les témoins à charge irrécusables. Qu'il faille en même temps les engager dans des processus compensatoires plutôt qu'adaptatifs et les préparer à des tâches concrètes définies de façon statique plutôt que dynamique proclame aussi bien la faillite de la formation initale qu'ils viennent à peine d'achever que la permanence des modèles scolaires d'autrefois. Ils attestent de plus, par leur origine même qui les place haut au dessus de la masse des défavorisés, que les inégalités sociales règlent encore l'usage de la fonction de rattrapage que les éducateurs d'adultes exercent et que dans l'école, au fond, peu de choses ont vraiment changé".

Un autre texte des plus intéressants est celui de Guy Lafleur, "La Question de la Promotion Culturelle Collective des Classes Défavorisées",(1)

---

(1); Lafleur Guy. "La Question de la Promotion Culturelle Collective des Classes Défavorisées", ICEA, Pièce au Dossier no.6, mars 1972.

texte dans lequel l'auteur s'attaque aux postulats de base soutenus par les promoteurs du type d'éducation que nous décrit. Ces postulats s'énoncent comme suit: (1)

> "L'éducation des adultes doit être centrée sur la personne dans la totalité de ce qu'elle est et de ce qu'elle peut devenir." (p.28)
> "L'éducation des adultes doit être orientée vers la croissance maximum des potentialités, des capacités et des ressources intérieures à la personne (le besoin d'aimer et d'être aimé, le besoin de connaître, le besoin de produire ou de créer)." (p.32)
> "L'éducation des adultes doit être orientée vers le développement de la personne en tant qu'être enraciné dans un environnement et une histoire." (p.39)
> "Toute éducation des adultes doit aujourd'hui,être orientée vers l'instauration d'une éducation permanente, tant au plan de la personne qu'à celui de la société." (p.41)

Face à ces postulats l'auteur se demande ce qu'ils empêchent de voir, quelles conséquences ils peuvent entrainer, et si les valeurs qu'ils véhiculent et proposent comme universelles ne sont pas celle d'une classe particulière. Ces postulats , il les trouve impertinents; plutôt que de placer l'accent sur une stratégie de la collectivité, ils le placent sur la promotion de l'individu. Ils ont aussi un pouvoir de désorganisation dans le sens où "en y étendant la croyance au salut, à l'ascension sociale individuelle par l'éducation, ils peuvent

---

(1): Québec, Ministère de l'Education, Comité d'implantion de la télévision pour la formation des adultes. Projet Multi-Media de fomation pour le développement des ressources humaines du Québec, Rapport final, 1970,2v.

retarder d'autant l'organisation, le regroupement, la conscience de solidarité dans les milieux populaires". "... alors que tous savent qu'au plan économique comme au plan politique, l'ennemi à abattre, c'est l'état d'isolement, d'inorganisation des classes exploitées, voilà qu'on nous propose une plilosophie de l'éducation elle-même d'abord axée sur le développement de l'individu."

Cette philosophie personnaliste de l'éducation a pour conséquence de nous distraire de la tâche "de produire de l'éducation et de la culture axée sur de la promotion collective". Elle nous demande "d'ignorer le lien qu'il y a, à un moment donné, entre les valeurs d'un groupe et sa situation matérielle, politique, culturelle". C'est vouloir étendre à toute une population une philosophie qui n'a de sens que pour les privilégiés et retirer aux couches populaires leurs valeurs les plus propres. C'est introduire une idéologie de la créativité individuelle, de la promotion et de la concurrence, alors que les problèmes sont collectifs avant d'être individuels.

Cette idéologie de "la personne individuelle avec des besoins universels" fait oublier la nécessité d'une description socio-économique et socio-culturelle de la clientèle visée par l'éducation permanente et en conséquence "la diversité des besoins de la population et des finalités de l'éducation est négligée au profit de son homogénéisation". Ainsi, "... les postulats universalistes de la promotion individuelle peuvent être apprêtés à toutes les sauces: un système d'éducation assez fortement unitaire, organisé, directif peut se les approprier et faire prévaloir ses propres finalités universelles sur celles spécifiques que pourraient énoncer les milieux s'ils avaient l'occasion de se mettre en marche eux-mêmes."

En conclusion, "il n'est pas exagéré, selon nous, d'affirmer que le principal résultat de l'éducation populaire... a peut-être été jusqu'

à ce jour d'assurer la pénétration de l'individualisme, du goût de la promotion individuelle, en milieux populaires. Pour bien des gens, en effet, les cadres de l'éducation permanente et populaire ou de la formation politique n'ont-ils pas été le lieu où on a pu presqu'inconditionnellement leur vendre et leur inculquer les normes, les valeurs, les aspirations et façons de vivre des classes moyennes". (p.42)

Dans cette optique, il ne nous apparaît pas intéressant de discuter le bon ou le mauvais fonctionnement de l'éducation permanente à l'UQAM. Nous pourrions discuter longuement sur les points visant à améliorer la situation qui y existe; mais nous avons vu à l'aide de ces éléments de critique où mène l'extension de l'enseignement. Pour notre part, nous croyons que les remarques de messieurs Brunet et Lafleur s'appliquent à la situation que nous avons décrite dans cette première partie. L'éducation permanente perçue comme l'extension du système scolaire et de ses valeurs dans la vie adulte, ne solutionne rien des problèmes fondamentaux auxquels nous devons faire face. L'éducation permanente implique beaucoup plus que l'éducation des adultes, mais celle-ci implique la disparition du système d'éducation que nous vivons actuellement, système relié au maintien des inégalités et des valeurs bourgeoises.

-EDUCATION PERMANENTE, AN 1980:

- Phénomène de l'éducation permanente.

S'il est une évidence pour nous c'est bien que le développement de l'éducation permanente (et de ses théories) n'a jamais eu comme point de départ de transformer l'ordre social. Il est bien plus le résultat des exigences accrues de la société technologique et de ses besoins de production. Que sur le plan idéologique, on ait tenté de faire croire à un désir de réduire les inégalités sociales, cela ne fait pas de

doute non plus. Mais il est essentiel, à ce stage, de comprendre que l'on ne change rien au problème de l'opposition objective des classes (problème essentiellement collectif) en se servant de l'éducation pour permettre à certains individus de gravir l'échelle sociale. L'idée qui permet de croire que la société est un tout homogène, dont tous les paliers peuvent être gravis par quiconque grâce à un accroissement des services, est un fondement de l'idéologie libérale. Ce thème cherche à faire oublier la nature conflictuelle de la société et ses causes objectives.

Afin de démontrer plus clairement cet argument, nous allons résumer l'analyse du phénomène "éducation permanente" généralement accepté par les institutions qui ont mis sur pied le processus que nous connaissons. Il s'agit en l'occurence d'une contribution de Henri Janne au livre "Education permanente" du Conseil de l'Europe (Strasbourg 1970), sous le titre de "L'Education permanente, Facteur de Mutation".

La naissance de ce phénomène est avant tout due aux exigences de la vie moderne. Le développement considérable et à une vitesse accrue des connaissances technologiques et scientifiques font en sorte qu'a peine sorti de l'école l'individu est déjà dépassé. Ce phénomène remet sérieusement en cause l'idée de la vie divisée en trois parties, la vie scolaire, la vie professionnelle et la retraite, où la première est le temps privilégié pour l'assimilation de toutes les connaissances qui serviront pendant la deuxième. D'ailleurs, on se rend compte qu'aucune solution ne peut être apportée à ce problème par l'allongement de la première période de la vie (la période scolaire).

Les études sont aujourd'hui beaucoup plus longues qu'elles ne l'étaient il n'y a pas longtemps, et pourtant, l'individu se déphase de plus en plus rapidement. Il ne faut non plus surestimer les possibilités de la mémoire; le cerveau humain n'est pas un cerveau électronique et il nous

apparaît dommage que la tendance actuelle soit de définir l'intelligence par sa capacité d'imiter celui-ci. "Voila donc que les études ne se cantonnent ne se cautionnent plus dans une première partie spécialisée de la vie". (1) En effet, le besoin de connaissances se fait sentir le plus à la sortie de l'école.

La mobilité accrue de la main-d'oeuvre constitue un autre facteur rattaché à ce phénomène. Il a été démontré par des sociologues que ce phénomène de mobilité accrue est relié au développement de la technique. Par exemple, des enquêtes en Suède ont démontré que 42% des jeunes avaient changé d'occupation professionnelle entre l'âge de 20 et 28 ans. Il résulte de tout ceci un besoin constant de renouvellement des connaissances. Le développement technologique pose tous les jours le problème de la sécurité d'emploi (mises à pied dues au perfectionnement de l'équipement) et parallèlement, le problème d'accès à de nouvelles connaissances tout au long de la vie.

Le développement des media en communication a aussi un impact sur le phénomène éducation permanente. Par la presse, le cinéma, la radio, la télévision, une masse d'information nous est véhiculée tous les jours. Si bien que la jeunesse est plus (et souvent mieux) informée en dehors de l'école qu'à l'interieur de celle-ci. Si bien aussi, que les adultes sentent le besoin d'une formation leur permettant de comprendre quelque chose à cette masse d'information. Non seulement l'insuffisance de l'école est mise en cause, mais aussi son rôle. Dans ce contexte elle ne peut prétendre être la source des connaissances par excellence; cependant, son devoir pourrait bien être celui de former les gens à se servir efficacement et critiquement de l'information qui

---

(1): Janne, Henri; "L'Education Permanente, Facteur de Mutation", Education Permanente, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1970, p.23.

provient maintenant d'autres sources. Son rôle pourrait bien devenir celui de former un homme adaptable plutôt que fait une fois pour toutes. Dans ce même contexte c'est aussi un homme critique, imaginatif et politique qu'elle devra aider à former.

L'allongement du temps de loisir influe aussi sur ce phénomène. Bien que la société de consommation prétend (et réussit assez bien) occuper tout le temps de loisir, nous assistons par exemple à la recrudescence des "hobbies". Les problèmes de l'ennui trouvent des réponses dans le plaisir d'apprendre et il se peut ainsi (bien sûr indirectement) que le geste gratuit d'apprendre soit revalorisé.

Il en résulte que l'école risque d'être transformée en profondeur. Les niveaux d'études deviendront indépendants de l'âge des étudiants. Ils seront aussi indépendants de"toute durée statutaire ou de conditions d'études antérieures". La notion d'espace-école sera aussi bouleversée. Il sera en effet devenu impossible de circonscrire l'apprentissage dans l'espace et dans le temps. Le rôle des enseignants sera lui aussi appelé à changer: "de maîtres et de conférenciers ils deviendront conseillers, orienteurs, moniteurs, programmeurs." (1)

Reprenons dans le détail les conséquences de ces phénomènes sur tout enseignement, sur l'éducation des jeunes et des adultes. Nous pouvons d'abord parler de fin de l'encyclopédisme. "La base de connaissances valables, requises durant la jeunesse, pour toute l'existence, est devenue un mythe". (2). Plutôt que sur l'accumulation mémorisée de données factuelles, l'enseignement portera beaucoup plus sur des pro-

---

(1): Janne, Henri; "L'Education Permanente, Facteur de Mutation", Education Permanente, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1970, p.27

(2): id.p.29

blèmes épistémologiques et de méthodologie. Il visera beaucoup plus à développer l'esprit critique et sélectif à l'égard de l'information.

M. Janne parle aussi de la fin de la désalphabétisation, résultat de la permanence de l'éducation et de la consommation accrue de l'information.

Nous assisterons aussi à la fin de la"transmission empirique des connaissances". En effet, il se produira un phénomène de spécialisation d'institutions publiques et privées à l'égard des différent objets de la connaissance. A l'aide des moyens de communication, ces institutions seront en contact constant avec les individus, les informeront et les formeront. Un exemple de ceci se retrouve dans la formation professionnelle qui sera assurée d'une façon systématique par l'entreprise elle-même ou par des entreprises associées quand elles seront de moindre importance.

La fin de la spécialisation sera certainement une autre conséquence de ces phénomènes. L'avancement même de la science et les relations de plus en plus étroites qui naissent entre ses différentes branches, les changements fréquents d'approche épistémologique, de méthodes et d'équipement, exigent un type de formation très différent que celui de la spécialisation poussée que nous avons connue. "En conséquence, il faut former les esprits à un ordre d'activités conceptuelles dont le type et le niveau conviennent à leurs possibilités, et il faut les orienter vers l'application à un secteur de faits largement défini." (1)

---

(1): Janne, Henri; "L'Education Permanente, Facteur de Mutation", Education Permanente, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1970, p.31.

Il s'agit donc de former des "polyvalents adaptatifs". Cette orientation pousse à la multidisciplinarité et devra briser le cadre compétitif dans lequel évolue l'étudiant et où il est jugé à partir de ce qu'il a fait tout seul.

Nous devons donc déduire de ce qui précède la fin des méthodes traditionnelles d'enseignement: "mémorisation (et critère d'évaluation de celle-ci pour le progrès dans les études), études livresques (le livre instrument de base), exposés des maîtres (ex cathedra), rôle passif et immobilité des élèves (adultes et adolescents), homogénéité des matières à assimiler par tous mais individualisation des performances alors que ce devrait être le contraire, sélection négative (on ne peut "passer de classe" ou obtenir un diplôme), alors que c'est un jugement d'orientation et de guidance dans un système à larges options et à durée inégale dans des accomplissements qui doit prévaloir".

Janne pense aussi que ces changements mènent à une démocratisation complète des études. "Ces injustices de départ, soit que les études n'aient pu être faites dans la jeunesse, soit qu'un diplôme n'ait pu être valorisé autant qu'on l'eût souhaité, deviennent un principe réparable dans un régime d'éducation permanente qui offre, par définition, à tous moments de nouvelles ouvertures grâce à la possibilité d'acquérir des qualifications supérieures".(1) Et il ajoute: "Mais le terme démocratisation a un deuxième sens en ce qui concerne l'éducation: le gouvernement démocratique des centres de diffusion des connaissances ainsi que le droit à la participation, personnelle et responsable, de chacun à sa propre formation."(2)

---

(1) Janne, Henri, "Education Permanente, Facteur de Mutation", Education Permanente, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1970, p. 35

(2) id. p. 36

Et nous revenons au point de départ de ce chapître. Nous ne pouvons nier que ces changements sont pour le mieux, mais qui serviront-ils? Les définitions du savoir évoluent certes, les finalités du savoir ne sont pas plus exemptes de cette évolution, mais toutes ces définitions restent le fait de la classe dominante. Les valeurs de promotion sociale et compétitive, l'idée que les problèmes se règlent individuellement continuent à sous-tendre ces changements. La désorganisation de la conscience et des valeurs populaires reste une conséquence de cette vision; en fait, elle est une magnifique stratégie pour amener les classes dominées à partager les valeurs de la classe dominante. Janne a le bonheur de parler d'un "gouvernement démocratique des centres de diffusion", mais il oublie de demander à quelles conditions un tel gouvernement peut exister. Bien des choses peuvent évoluer dans notre société sans que son conflit essentiel ne soit résolu ou en voie de l'être.

Il ne faudrait pas se méprendre et penser que nous sommes contre la personne, contre l'individu. Mais nous ne voulons pas "oublier que la philosophie du développement de la personne n'a de sens qu'à l'intérieur d'un certain univers social, culturel qui n'est pas celui des classes populaires". (1)

- Perspectives du développement de l'éducation permanente.

Nous entendons par là les directions simultanées que doit prendre le développement de l'éducation permanente. Mais il est clair pour nous que "les postulats et finalités de l'éducation permanente ne font que traduire dans un secteur particulier une stratégie globale de changement", (2). De là, la crainte que nous avons d'aborder un tel schéma

---

(1) Lafleur, Guy, La Question de la Promotion Culturelle Collective des Classes Défavorisées, ICEA, Pièce au Dossier no. 6, mars 1972, p. 12.

(2) id. p. 19

sans pouvoir l'intégrer à une stratégie plus globale. Nous sentons qu'il ne prendrait toute sa dimension qu'à cette condition et que d'ailleurs, si elle était réalisée, il pourrait avoir à être remanié sérieusement. Gaston Pineau a fait la synthèse de ces perspectives dans une étude intitulée "Aspects du discours actuel de l'éducation permanente", rassemblant les textes de différents penseurs sur le problème. (1)

"Sous le nom d'éducation permanente se définit une nouvelle conception du développement de l'éducation qui, simultanément, prétend agir selon trois perspectives complémentaires:

1- celle d'une interprétation de l'existence humaine comme un processus constant de maturation et d'autoformation, quelles que soient les étapes de la vie et de la situation concrète dans laquelle se trouve une personne;

2- celle d'une vaste systématisation de l'action pédagogique qui intègre dans une nouvelle totalité les divers instruments de formation scolaire existants à l'action culturelle et informatrice des institutions qui n'ont pas normalement une vocation éducative spécifique;

3- enfin celle de la formulation d'une stratégie culturelle qui serve d'instrument pédagogique à une politique de ressources humaines qui tienne compte non seulement des aspects économiques et sociaux, mais politiques et spécifiquement culturels du développement."(2)

La première de ces perspectives nous présente donc l'éducation comme un processus de développement individuel intégral. Furter explicite ce qu'il entend par "développement individuel intégral": "L'éducation devrait être définie comme un processus moyennant lequel l'hom-

---

(1): Pineau, Gaston; Aspects du Discours Actuel sur l'Education Permanente, SEP, Division de la Recherche, Université de MOntréal, février 1971.

(2): L'Education Permanente dans des Perspectives de Développement, Document préparé par P. Furter avec la collaboration de A. Buiton, UNESCO, Caracas, mai 1968, p.20, tiré de G. Pineau, p.9.

me se développe, s'informant et se transformant lui-même en informant et transformant les autres et le milieu dans lequel il vit. C'est une manière de vivre sa vie, de donner une forme à son existence, d'être présent dans le monde. L'action pédagogique a comme finalité non pas tant de communiquer l'information pré-établie ou pré-fabriquée que de créer les conditions dans lesquelles l'homme pourrait continuellement s'autoformer et se donner les moyens pour être un agent de développement, commençant par son propre développement personnel, mais ne se limitant pas à lui." (1)

Le processus devient donc le déroulement d'une action dans le temps, dans l'espace et dans un contexte social. (Opération Départ). D'où les trois questions posées: quel est le temps du s'éduquant, quel est son espace et quel est son rapport social.

Opération Départ circonscrit la notion du temps éducatif d'abord par opposition à d'autres temps et ensuite, d'une façon positive. Le temps éducatif s'oppose d'abord à la notion de temps chronologique qui privilégie une période de la vie dans le processus éducationnel, la jeunesse. Celui-là, en effet, peut s'étendre sur toute la durée de la vie et "laisse ainsi à la personne le contrôle de son temps qu'elle s'approprie selon ses modes propres".(2)

Le temps éducatif s'oppose aussi au temps pédagogique de l'éducation. La pédagogie se définissant comme la science de l'enseigné , le temps pédagogique est celui du professeur, de l'enseignant qui détermine " le rythme d'exposition, d'assimilation, etc...". La notion de temps

---

(1): L'Education Permanente dans des Perspectives de Développement, Document préparé par P.Furter avec la collaboration de A. Bailton, UNESCO, Caracas, mai 1968, p.10, tiré de G. Pineau, p.12.

(2): Baril, J-M.; Opération Départ (Montréal), Le Happening Educatif, Document no.435, 13/06/69, tiré de G. Pineau, p.13.

éducatif remet les choses en ordre par son insistance sur l'acte d'apprendre plutôt que sur celui d'enseigner. "A ce titre le s'éduquant détermine de lui-même et pour lui-même le rythme des actes d'apprendre et de ses autres modalités temporelles."(1)

Le temps éducatif s'oppose encore au temps administratif de l'éducation. "Le temps éducatif est structuré selon les besoins et aptitudes de la personne du s'éduquant et non selon des exigences provenant de l'organisation."(2) Il entre donc en conflit avec les exigences de la durée d'une période de formation et du moment d'entrée spécifique dans le processus d'apprentissage.

Le temps éducatif s'oppose enfin à la notion de temps éducationnel qui cherche à contrôler, à garder occupés les jeunes qui ne sont pas sur le marché du travail. Ce type de contrôle n'a rien à voir avec "l'expansion du dynanisme vital de la personne". En ce sens aussi le temps du s'éduquant interpénètre ses autres temps,de travail, de loisirs et de vie privée.

On peut aussi tenter de définir le temps éducatif de manière plus positive. Les trois grandes dimensions du temps deviennent, appliquées à la personne, expérience de vie (passé), thème de la personne en devenir (présent) et projets personnels (futur). Ces trois dimensions sont regroupées"par la notion de durée intérieure". "La durée intérieure de la personne affirme l'unicité de la personne, la solidarité intérieure du passé de cette personne avec son présent et son devenir."(3) "On reconnait ainsi à la personne le droit à son unicité,à

---

(1): Baril, J.-M.; Opération Départ (Montréal), Le Happening Educatif, Doc. no. 435, 13/06/69, tiré de G. Pineau, p.13.

(2): id. p.13

(3): id. p.14

sa perception, à son contrôle de la durée...c'est à la personne de recréer perpétuellement la dialectique des trois termes du temps."(1)

Mais le temps ne prend son sens complet qu'appuyé sur un espace, et le temps de la personne est intimement lié à l'espace de la personne. Autant le temps du s'éduquant doit être intérieur à la personne, autant doit l'être son espace. Du coup, la notion d'école perd ses privilèges et, comme le temps éducationnel interpénètre les autres temps de la vie, l'espace éducationnel interpénètre l'espace du travail, des loisirs et de la vie privée. "Les mêmes remarques que pour le temps s'imposent. Si l'être perçoit le passé et les lieux quittés, rêve d'un futur, d'espaces infinis de lieux enchanteurs, c'est dans le lieu et dans l'instant présent (ici et maintenant) que s'opère la jonction de réalité, de réalisation de bond dans l'existence".(2)

Nous abordons maintenant la troisième dimension du processus éducationnel, les rapports à l'autre. "L'éducation permanente implique une revision radicale des principes sur lesquels reposaient presque toutes les pédagogies: les distinctions,

- entre celui qui sait (l'adulte comme homme achevé, seul maître après Dieu) et celui qui ne sait pas encore (l'enfant comme être inachevé, disciple obéissant et respectueux);
- entre celui qui parle et expose (le professeur et auteur) et celui qui écoute, répétera en imitant (le public des élèves spectateurs);
- entre le savoir des lettrés et la soi-disant ignorance des analphabètes;
- entre celui qui donne plus ou moins généreusement et celui qui reçoit avec gratitude ou ressentiment;

---

(1): Baril, J.-M.; Opération Départ (Montréal), Le Happening Educatif, Doc. no.435, 13/06/69, tiré de G. Pineau, p.15.

(2): id. p.15.

- entre celui qui dirige, ordonne, punit et félicite et celui qui suit, exécute, accepte ou refuse."(1)

L'abolition de ces distinctions fait disparaître la relation maître-esclave; l'apprentissage devient un échange, une participation entre des personnes qui , chacune à leur niveau, se perçoivent inachevées et en développement.

L'éducation permanente doit donc "simultanément considérer l'homme à l'intérieur du champ socio-professionnel où il apparaît comme un producteur et un collaborateur efficace du développement de la collectivité; à l'intérieur du champ socio-politique dans lequel il agit comme usager critique et participant actif du processus de la transformation de la société et enfin, à l'intérieur du champ socio-culturel, dans lequel il agit comme créateur et innovateur, permettant ainsi son auto-expression dans le processus de modernisation".(2)

Cette conception de l'éducation permanente comme processus de développement individuel intégral doit s'appuyer sur une institutionnalisation des moyens et supports mis à la portée des individus. C'est ici que nous touchons à la deuxième perspective de développement de l'éducation permanente, sa systématisation. A ce stage, les problèmes sont nombreux et fort complexes. En effet, quel type de systématisation devons-nous inventer, dont les structures, l'organisation et le fonctionnement permettraient la réalisation de la première et de la troisième perspective? Doit-elle se traduire dans des systèmes autonomes et indépendants par rapport au système scolaire actuel ou modifié, ou doit-elle s'intégrer le plus parfaitement à celui-ci? De plus, que doit englober cette systématisation?

---

(1): L'Education Permanente dans des Perspectives de Développement, Document préparé par P. Furter avec la collaboration de A. Buiton, UNESCO, Caracas, mai 1968, p.21, tiré de G. Pineau p.16

(2): id. p. 18.

Il est cependant assez évident qu'il doit y avoir systématisation des efforts fournis en éducation permanente. Par simple souci d'économie et par besoin de planification (besoin qui se fait sentir quand nous dépassons la simple extension de l'enseignement pour s'orienter sur des problèmes de développement collectif) cette nécessité se fait sentir. Mais elle pose aussi de sérieux problèmes: "elle accroit le monopole que les éducateurs exercent sur une activité qui,par sa fonctionnalité et sa finalité, ne doit pas être la responsabilité exclusive des éducateurs... Un élément fondamental de l'éducation permanente est de diminuer l'importance de l'éducation formelle. Or cette systématisation n'entraîne pas obligatoirement la décentralisation indispensable, non seulement de l'organisation des programmes mais également de la conception même de l'action éducative pour que celle-ci soit une réponse spécifique aux exigences de développement."(1)

Une exigence ressort donc clairement, une systématisation de l'éducation permanente ne peut être l'affaire des seuls éducateurs. Il apparaît aussi nécessaire de distinguer entre les exigences de cohérence des efforts éducationnels et la nécessité d'une structure centralisée et autoritaire. De toute façon, nous ne pouvons apporter de réponse satisfaisante au problème de la systématisation de l'éducation permanente (disons cependant l'importance de profiter de toutes "les opportunités de formation et spécialisation informelles") tant que nous n'avons pas déterminé dans quel type de projet de développement collectif elle s'inscrira.

Nous croyons que c'est cette troisième perspective qui s'oppose le plus à la conception qu'ont les institutions québécoises actuelles de

---

(1): L'Education Permanente dans des Perspectives de Développement, Document préparé par P.Furter avec la collaboration de A. Bulton, UNESCO Caracas, mai 1968, p.17. tiré de G. Pineau, p.20.

l'éducation permanente. C'est aussi à ce point qu'un lien s'opère avec les critiques de Messieurs Brunet et Lafleur. L'éducation permanente doit être conçue "comme une stratégie culturelle et non seulement éducationnelle, dont la définition dépendra du type de politique de ressources humaines et de sa relation avec le développement culturel".(2)

Percevoir l'éducation permanente comme une stratégie culturelle dans un processus de développement intégral, implique d'abord que cette stratégie se réfère à quelque chose de plus large que le seul système d'enseignement. "Nous verrons que l'éducation permanente comme stratégie culturelle dans son processus de développement, ne peut pas se cristaliser dans un para-système, prenant comme point de référence seulement le système d'enseignement existant mais qu'elle doit se situer dans la dynamique du développement et se référer à la manière dont on conçoit la participation des ressources humaines."(1) Nous touchons ici l'importance que mentionne M. Lafleur d'étudier les réalités socio-économiques, socio-politiques et socio-culturelles de la classe populaire; l'idéologie sous-jacente aux politiques libérales d'extension de l'enseignement permettait justement de sauter ce jalon. Une telle étude permet entre autres de voir: "les points névralgiques qui se présentent en fonction des étapes successives de la transformation prévue; les populations affectées selon les priorités du développement et de son rythme; les instruments que l'on peut utiliser pour multiplier les formes d'intervention pédagogiques."(2) Nous sommes bien loin déjà des définitions universelles de la culture.

Mais il faut aussi voir quelles sont ces politiques de participation des ressources humaines; nous pouvons, en effet, avoir des vues très étroites sur le développement. Ceux qui n'y voient que les moyens à

---

(1): L'Education Permanente dans des Perspectives de Développement, Document préparé par P. Furter avec la collaboration de A. Buiton, UNESCO, Caracas, mai 1968, p.24, tiré de G. Pineau, p.22.

(2): id. p.22.

employer pour augmenter la population économique par exemple, ont une vue très restreinte (et très intéressée) du développement. Nous endossons parfaitement la définition de Guy Lafleur de la promotion collective. "Ce qui vise la promotion collective, c'est donc l'auto-détermination des milieux populaires et la promotion, par eux-mêmes, de leurs intérêts économiques, politiques et culturels. La finalité essentielle de toute stratégie de promotion collective, réside en dernier,dans: l'auto-détermonation des milieux populaires, la prise du pouvoir nécessaire à la réalisation de leurs intérêts, l'indépendance (au sens de l'auto-détermination) des milieux populaires par rapport aux institutions qui tendent, elles, à entretenir cette dépendance."(1)

La promotion culturelle s'inscrit dans un cadre en autant qu'elle réussit à briser le silence de la culture populaire (il ne s'agit pas ici de faire de l'ouvriérisme, tout au contraire) en la dissociant des valeurs dominantes et en lui permettant de s'exprimer à partir d'une prise de conscience claire et collective d'intérêts collectifs et de valeurs spécifiques. Elle doit aussi permettre à mesure que se développe la lutte, que pénètrent dans la culture populaire les élément critiques-politiques nécessaires à une participation accrue et à une radicalisation et à une intensification des luttes pour le changement.

Et c'est dans ce sens que l'éducation devient une stratégie culturelle: "Une politique des ressources humaines qui s'inscrit dans le cadre d'un développement culturel (pas n'importe lequel-c'est de nous) fait face à une immense tâche de formation continue, d'information

---

(1): Lafleur,Guy; "La Question de la Promotion Culturelle Collective des Classes Défavorisées", ICEA, Pièce au Dossier no.6 Mars 1972, p.34

et communication intense qu'il ne sera possible de compléter sinon superficiellement sans l'effort éducatif permanent correspondant."(1) Comment pourra s'organiser cet effort, c'est là toute la question. En effet, "la stratégie implique à la fois pensée et action, fins et moyens, cohésion et mise en preuve, prévision et révision, information et formation, définition des tâches et communications. C'est un carrefour qui permet la rencontre de la démarche proprement politique, de l'articulation technocratique ou organisationnelle, des dynamismes culturels, et enfin des finalités sociales." (2)

Pour terminer ce chapitre, nous désirons donner les postulats de rechange que Guy Lafleur propose à Multi-Media à la fin de son travail. Selon nous, ils pourraient bien être le point de départ dans la compréhension concrète de ce que pourrait être l'éducation permanente en tant que stratégie culturelle.

"1er Postulat: Tout travail de promotion culturelle en milieux populaires se situe d'abord dans une stratégie globale politique de promotion collective (projet d'auto-détermination collective aux plans politique et culturel) et il vise essentiellement l'émergence, la mobilisation de la collectivité populaire dans ce qu'elle est et dans ce qu'elle peut devenir.

2ième Postulat: Tout travail de promotion populaire en milieux populaires vise à l'émergence d'une identité et d'une conscience collective, à travers des manifestations et des promotions culturelles populaires. Il favorise, à travers des manifestations et expressions collectives, la revalorisation-manifestation des valeurs, des symboles, des croyances, des modes d'expression et de solidarité, de réflexion et d'action, propres aux milieux populaires. Il libère cette

---

(1) L'Education Permanente dans des Perspectives de Développement, Document préparé par P. Furter avec la collaboration de A. Buiton, UNESCO, Caracas, mai 1968, p. 24, tiré de G. Pineau, p. 22.

(2) Grand-Maison, J., Stratégies Sociales et Nouvelles Idéologies, Montréal, HMH, p. 56, tiré de G. Pineau, p. 23.

culture du silence où on la refoule. Il favorise l'émergence d'une conscience des situations collectives et des intérêts collectifs.

3ième Postulat: Tout travail de promotion culturelle en milieux populaires vise à libérer la culture des éléments (valeurs, croyances...) qui la paralysent et qui l'empêchent de refléter la situation réelle des milieux populaires dans les rapports sociaux. Il vise du même mouvement à favoriser la pénétration dans la culture populaire d'expériences critiques-politiques susceptibles de favoriser l'émergence d'une conscience collective de situations et d'intérêts communs.

4ième Postulat: Tout travail de promotion culturelle en milieux populaires vise à introduire:
- une pédagogie du collectif (à travers des interventions collectives);
- une pédagogie de l'indépendance (visant à dégager le milieu de sa dépendance institutionnelle);
- une pédagogie de la production culturelle (vs la consommation culturelle individuelle);
- une pédagogie apte à utiliser pour fins de formation les événements socio-politiques, socio-économiques et les affrontements éventuels entre milieux populaires et pouvoirs;
- une pédagogie impliquant la diversification des sources et des moyens de production de la culture."(1)

A la suite de ce qui vient d'être dit, nous pensons que le problème de la systématisation de l'éducation permanente est singulièrement reposé. Il ne s'agit plus seulement de systématiser les efforts d'institutions, mais de systématiser des efforts de lutte.

---

(1): Lafleur, Guy; "La Question de la Promotion Culturelle Collective des Classes Populaires", ICEA, Pièce au Dossier no.6, Mars 1972, p.67-68.

- DEGAGEMENT GENERAL:

Nous n'acceptons pas la solution de l'extension de l'enseignement (c'est ce que l'UQAM pratique avec plus ou moins de bonheur actuellement), face aux nécessités de véritable démocratisation de l'enseignement et de développement collectif. Nous ne croyons pas non plus que l'UQAM, dans la logique de ses structures et dans sa raison d'être, puisse apporter une solution valable.

Nous admettons cependant que les changements scientifiques et technologiques et les phénomènes qui les accompagnent révolutionnent le monde de l'éducation. Mais cette révolution ne s'opère pas aux niveaux des finalités de l'éducation reliée au développement collectif, elle s'opère au niveau de sa viabilité: elle doit rattraper le retard considérable qu'elle a pris afin de mieux satisfaire aux exigences de la production.

Les tendances identifiées nous paraissent inévitables mais elles peuvent aussi bien devenir le chien de garde de l'idéologie dominante qu'un facteur décisif dans la lutte des classes. Ces tendances ne portent pas en elles-mêmes de vertus égalitaires. Elles n'augmentent pas les chances d'une prise de conscience des milieux populaires qui aboutirait à la fin de l'exploitation de la classe dominée par la classe dominante. Elles indiquent plutôt une nouvelle façon d'amener la classe populaire à partager les valeurs et la "culture" de la classe des exploiteurs.

Dans une perspective d'une lutte des classes les concepts nouveaux impliqués par l'éducation permanente peuvent cependant être d'une quelconque utilité, ne serait-ce que pour bien connaître ce nouvel ennemi. L'enthousiasme spontané que nous avons tous devant l'éducation permanente nous montre bien son danger et sa traîtrise. Ils peuvent être

utiles aussi par le lien tenté entre le développement individuel et collectif. Au fond, toute cette histoire d'éducation n'est pas bête, tout dépend à qui elle servira.

"Nous ne voulons pas de votre sacré argent, ni de vos sacrés points de vue ni de vos sacrées valeurs. Bien-être veut dire répression. Le recyclage de la main-d'oeuvre, c'est des balivernes. Nous voulons du pouvoir pour diriger nos propres vies comme bon nous semble."(1)

---

(1) Grand-Maison, J., Stratégies Sociales et Nouvelles Idéologies, Montréal, HMH, p. 39.

POURQUOI ALLER A L'UNIVERSITE ?

POURQUOI ALLER A L'UNIVERSITE ?

I - POURQUOI AVOIR CHOISI L'UQAM ?..... 3

II - A QUOI SERVENT LES ETUDES UNIVERSITAIRES ?..... 4

III - Y A-T-IL UNE RELATION ENTRE LA MOTIVATION ET LE STATUT A L'UQAM..... 6

IV - TYPES DE MOTIVATION ET CARACTERISTIQUES SOCIO-ECONOMIQUES..... 7
- L'âge..... 7
- Sexe et état civil..... 7
- Origine sociale..... 9

V - MOTIVATIONS UNIVERSITAIRES DE LA SOUS-POPULATION CEGEP A L'UQAM..... 10
- Statut étudiant de la sous-population cegep..... 10
- Types de motivation..... 11
- Conception des études collégiales..... 12

VI - EVOLUTION DES MOTIVATIONS DE LA POPULATION ETUDIANTE... 13

VII - MOTIVATION ET INFORMATION..... 15

VIII - MOTIVATION ET PARTICIPATION..... 17

IX - SYNTHESE DES OBSERVATIONS..... 18

POURQUOI ALLER A L'UNIVERSITE ?

Notre démarche dans ce chapitre consistera essentiellement en une évaluation de l'évolution des motivations envers les études universitaires, ou si l'on préfère, les conceptions des études universitaires dans la population étudiante de l'Université du Québec à Montréal.

Cette population étudiante, par ailleurs, possède des caractéristiques propres. Le corps étudiant de l'UQAM se caractérise principalement par la moyenne d'âge relativement élevée de ses membres, 25.54 ans, la forte représentation féminine, 45% ainsi que la présence de 34% d'étudiants à temps partiel.(1)

Sans refaire ici tout un historique des conditions de la naissance de l'Université du Québec à Montréal, il importe de rappeler que la clientèle étudiante de l'UQAM se composait en majorité et se compose encore dans une large mesure d'étudiants inscrits aux institutions préalables à l'UQAM. A la session d'hiver 1971, seulement 29% de la population de l'UQAM provenait des collèges d'enseignement général et professionnel.

La provenance institutionnelle au niveau des quelques autres 70% s'établissait comme suit: collèges indépendants 40%, écoles normales 19%, autres universités 4%.

La diversité des provenances institutionnelles au niveau collégial amène à poser le problème de la diversité des conceptions d'études

---

(1): Etude de Goulet, Danvoye, UQAM 1971.

supérieures ou encore le problème de leurs motivations envers la poursuite des études; ceci constituera la première étape de notre démarche.

Dans un deuxième temps, nous nous attacherons à la conception des études universitaires des étudiants en provenance des Cegep. La population étudiante actuelle de l'UQAM est en effet appelée, à court terme, à être remplacée presqu'exclusivement par des étudiants en provenance des Cegep, du moins en ce qui concerne les étudiants à plein temps.

Il importe donc de cerner les motivations concernant les études universitaires des étudiants provenant de Cegep afin d'essayer de prévoir quelles transformations ceux-ci seront à même d'imprimer au milieu de l'UQAM.

Cette prospective sera d'autant mieux concrétisée que nous disposons d'autre part d'un matériel (1) comparable en ce qui a trait à la conception des études collégiales des étudiants de Cegep de la région métropolitaine.

Enfin, nous tenterons un parallèle entre motivations et participation à l'université à partir des données dont nous disposons dans l'étude sur le corps étudiant 1971.

La question posée sera essentiellement la suivante:

> Est-il possible d'identifier participation et motivation? Certains degrés de participation, d'information relatives aux structures sont-ils propres à des types de motivation?

---

(1): Préoccupations des étudiants des Cegep de Montréal, CROP 1969.

Les étudiants de provenance diverse font-ils état de conceptions différentes des études universitaires? Leurs conceptions des études universitaires s'avèrent-elles être en continuité avec leurs conceptions des études collégiales?

Quelles incidences pourraient avoir de telles différences au niveau de la participation à court terme et à long terme?

- POURQUOI AVOIR CHOISI L'UQAM?

A la session d'hiver 1971, les étudiants interrogés sur les raisons de leur choix de l'UQAM répondaient comme suit:

	%	N
Déjà inscrit dans les institutions préalables de l'UQAM.	28	135
Programme de cours choisi n'existe pas dans les autres universités.	20	96
L'UQAM constitue un milieu neuf par rapport aux autres universités.	19	92
Préférence pour le programme de cours à l'UQAM.	17	88
Conditions d'admission à l'UQAM moins strictes qu'ailleurs.	7	33
Manque de place dans les autres universités.	6	30
	100	474

Remarque: 60% de ces étudiants ne regrettent pas du tout leur choix, 28% le regrettent un peu, 9% assez et seulement 3% affirment regretter beaucoup ce choix.

- A QUOI SERVENT LES ETUDES UNIVERSITAIRES?

Lors de l'étude de 1971, les étudiants de l'UQAM avaient choisi parmi les énoncés figurant au tableau suivant celui qui convenait le mieux à leur conception des études universitaires.

	N	%
MOBILITE SOCIALE		
Je suis à l'université parce que dans le monde d'aujourd'hui, si l'on veut réussir, une formation universitaire est essentielle.	90	19
APATHIQUE		
Parce qu'autrement mes études collégiales seraient inutiles.	37	7
INTELLECTUELLE		
Je suis à l'université pour satisfaire ma curiosité intellectuelle tout en explorant des systèmes d'idées.	126	27
IDEOLOGIQUE		
Je suis à l'université afin de développer un sens critique et d'indépendance à l'endroit de la société.	58	12
PROFESSIONNELLE		
Je suis à l'université principalement pour apprendre à exercer une profession.	101	21
SECURITAIRE		
Je suis à l'université pour ne pas être pris au dépourvu dans le monde de demain.	63	13
	471	100

Les conceptions des études universitaires s'y avéraient somme toute assez typées. Ce sont les conceptions intellectuelles 27%, et professionnelles 21%, qui ressortent le plus de l'ensemble.

Les étudiants ayant une conception de mobilité sociale sont assez nombreux avec 19%.

Les conceptions faisant appel à la sécurité et à l'idéologie recrutent sensiblement le même nombre d'étudiants 13% et 12%, tandis que les apathiques ne représentent que 7% des étudiants.

Pour les fins de la présente analyse, nous avons regroupé les conceptions d'études selon les trois types suivants de motivation:

LES PROFESSIONNELS:

Il s'agit ici des conceptions de mobilité sociale et professionnelle des études universitaires. Regrouper ces deux conceptions s'avérait normal, profession et statut social vont de pair. Le type professionnaliste indiquera donc maintenant les individus qui sont à l'université pour apprendre à exercer une profession afin de réussir dans la vie.

LES INTELLECTUELS:

Ce type est formé des conceptions intellectuelles et idéologiques. Il s'agira des individus qui sont à l'université pour satisfaire leur curiosité intellectuelle et développer un sens critique et d'indépendance. Ils veulent être lucides et comprendre ce qui se passe autour d'eux.

LES APATHIQUES-SECURITAIRES:

Ceux qui sont à l'université parce qu'autrement ils auraient le sentiment que leurs études collégiales leur seraient inutiles ou encore parce qu'ils considèrent les études universitaires comme une assurance pour l'avenir.

Pour l'ensemble des étudiants de l'UQAM, les types professionnalistes et intellectuels se partagent sensiblement la majorité des étudiants avec respectivement 40% et 39% des conceptions d'études. Le type apathique-sécuritaire ne représente que 20% de la population étudiante.

- Y A-T-IL UNE RELATION ENTRE LA MOTIVATION ET LE STATUT A L'UQAM?

L'étude de 1971 sur le corps étudiant a mis en relief les différences majeures à tous points de vue existant dans la population étudiante de l'UQAM entre les étudiants réguliers temps complet et les étudiants réguliers temps partiel.

Au cours de notre analyse des types de motivation nous conserverons cette distinction.

Types de motivation

	Temps complet		Temps partiel	
	N	%	N	%
Professionnaliste	134	44	58	36
Intellectuel	118	38	64	40
Apathique-sécuritaire	57	19	39	24
	---	---	---	---
	309	100	161	100

-TYPES DE MOTIVATION ET CARACTERISTIQUES SOCIO-ECONOMIQUES:

L'AGE

Chez les temps complet, c'est surtout chez les individus plus jeunes que l'on trouve le plus de professionnalistes, 51% chez les moins de 20 ans et 46% chez les 21-22 ans. Les 23-28 ans se caractérisent par une forte poportion de type intellectuel 49%, et les plus de 29 ans se partagent entre les types professionnalistes (37%) et apathiques-sécuritaires (35%).

D'autre part, chez les temps partiel, on retrouve l'inverse, les 21-22 ans sont surtout intellectuels, 50% et les 23-28 ans surtout professionnalistes. Chez les plus de 29 ans on retrouve le partage professionnaliste (32%) et apathique-sécuritaire (31%).

L'âge respectif moyen des étudiants à temps complet est de 24.31 ans et celui des temps partiel de 28.11 ans.

SEXE ET ETAT CIVIL:

Le tableau suivant indique la répartition des types de motivation selon le sexe et le statut civil pour la population étudiante à plein temps et à temps partiel.

	Temps complet						Temps partiel					
	hommes			femmes			hommes			femmes		
Types de motivation	C	M	T	C	M	T	C	M	T	C	M	T
Professionnaliste	45	34	43	49	20	40	42	37	38	37	25	33
Intellectuel	35	40	36	37	56	41	41	36	39	42	44	43
Apathique-sécuritaire	17	25	20	14	24	15	17	28	24	20	31	25
TOTAL - Nombre de répondants 100%	140	35	172	108	25	134	29	54	83	45	32	78

C: célibataire; M: marié; T: total

Les types de motivation varient selon le sexe et le statut civil. Les étudiants plein temps s'avèrent plus professionnalistes, moins intellectuels et plus apathiques-sécuritaires que les étudiants à plein temps, ceci dans des proportions faibles cependant (différences de l'ordre de 3 à 5%).

De même chez les temps partiel, les femmes sont plus intellectuelles et moins professionnalistes que les hommes (différence de l'ordre de 4 à 5%).

Quelques constatations valables tant pour les étudiants réguliers temps partiel que temps complet.

- Les célibataires sont systématiquement plus professionnalistes que les étudiants mariés.

- Cet écart célibataire ⊕ marié ⊖ au niveau professionnaliste se trouve concrétisé avec beaucoup plus d'évidence chez les femmes (différence $\overline{X}$: 20%) que chez les hommes (différence $\overline{X}$: 8%).

- Les individus mariés sont systématiquement plus intellectuels que les célibataires, sauf pour les hommes à temps partiel.

- Ici encore l'écart marié ⊕ célibataire ⊖ au niveau du type intellectuel de motivation s'avère plus prononcé chez les femmes (différence $\overline{X}$: 10%) que chez les hommes (rapport $\overline{X}$ de différence : 0).

- Le type de motivation apathique-sécuritaire se retrouve tout aussi systématiquement être le propre des individus mariés.

- L'écart marié ⊕ célibataire ⊖ au niveau de ce dernier type de motivation ne trouve pas de prédominance selon le sexe.

Enfin, les proportions les plus fortes observées pour chaque type de motivation sont les suivantes:

Type professionnaliste : femmes célibataires étudiant à temps complet (49%)

Type intellectualiste : femmes mariées étudiant à temps complet (56%)

Type apathique-sécurit.: hommes mariés étudiant à temps partiel (28%).

ORIGINE SOCIALE:

Nous ne considérerons ici comme indice d'origine sociale que l'occupation du père.

Toujours dans l'étude de 1971, sur le corps étudiant de l'UQAM, les catégories socio-professionnelles étaient groupées en strates supérieure , moyenne et inférieure; nous utilisons ici les mêmes regroupements.

Types de motivation selon le statut à l'UQAM
en pourcentages

	Temps plein			Temps partiel		
	Strates			Strates		
	Sup.	Moy.	Inf.	Sup.	Moy.	Inf.
Professionnaliste	49	37	48	28	23	42
Intellectuel	30	50	34	57	60	25
Apathique-sécuritaire	21	15	27	15	18	29
TOTAL - Nombre de répondants 100%	58	107	108	21	44	68

Il apparaît évident que le statut social des parents n'exerce pas une influence très déterminante sur les motivations et les attitudes des étudiants de l'UQAM.

En effet, chez les étudiants à temps complet, les ressortissants de la classe supérieure comme ceux de la classe inférieure se caractérisent par le type professionnaliste de motivation, tandis que les ressortissants de la classe moyenne se distinguent par l'intellectualisme.

Chez les temps partiel, on est intellectuel dans les classes supérieure et moyenne et professionnaliste dans la classe inférieure.

Notons cependant que les plus fortes proportions d'apathiques-sécuritaires se retrouvent aux classes inférieures chez les temps complet.

- MOTIVATIONS UNIVERSITAIRES DE LA SOUS-POPULATION CEGEP A L'UQAM:

Rappelons qu'au moment de l'enquête sur le corps étudiant de l'UQAM, les étudiants en provenance des Cegep comptaient pour 29% de la population étudiante.

STATUT ETUDIANT DE LA SOUS-POPULATION CEGEP:

Les étudiants inscrits à l'UQAM à l'hiver 1971 en provenance des Cégep fonctionnent surtout selon le régime plein temps (88%). Seulement 12% des étudiants ayant fréquenté le Cegep sont inscrits sur une base temps partiel.

Pour fins de comparaison avec les étudiants de provenance institu-

tionnelle différente au collégial, nous n'utiliserons que les données relatives aux étudiants réguliers plein temps puisque les temps partiel chez les ex-cégépiens sont pratiquement négligeables.

TYPES DE MOTIVATION: provenance Cegep

Les étudiants provenant des Cegep se répartissent selon les types de motivations sensiblement de la même manière que les autres étudiants.

Etudiants réguliers temps complet

Types de motivation	Provenance institutionnelle au collégial			
	Cegep		Autre	
	N	%	N	%
Professionnaliste	54	41.5	137	44
Intellectuel	54	41.5	124	37
Apathique-sécuritaire	22	17	77	23
TOTAL - Nombre de répondants	130	100	333	100

On constate que les types professionnalistes et intellectuels sont représentés également (41.5%) chez les ex-cégépiens.

Les étudiants n'ayant pas fréquenté de Cegep présentent plus de professionnalistes (44%) que d'intellectuels.

CONCEPTION DES ETUDES COLLEGIALES:

Dans l'étude "Les préoccupetions des étudiants des Cegep de Montréal" (1) il est clairement établi au deuxième chapitre que la motivation ou conceptions des études collégiales des cégépiens est principalement de type professionnaliste.

On a en effet

Professionnalistes	:	58%
Intellectuels	:	32%
Autres	:	10%
		100%

Ces chiffres sont valables pour les Cegep de Montréal en 1969.

Il semble donc qu'entre le Cegep et l'université, considérant les motivations exprimées au collégial et à l'université, il y ait une baisse des effectifs du type professionnaliste en faveur du type intellectuel.

Au Cegep, 6 étudiants sur 10 ont une conception professionnaliste des études collégiales tandis que 3 sur 10 ont une conception intellectuelle.

Une fois à l'université, chez les ex-cégépiens, cette différence s'atténue au point que professionnalistes et intellectuels s'équivalent. A l'université, 4 étudiants sur 10 ont une conception des études universitaires professionnaliste et 4 autres étudiants en ont une intellectuelle.

---

(1) CROP, 1969.

- EVOLUTION DES MOTIVATIONS DE LA POPULATION ETUDIANTE

Nous l'avons mentionné plus haut, la population étudiante régulière temps complet de l'UQAM est appelée, à court terme, à être modifiée dans ses caractéristiques.

D'ici quelques années,la population étudiante de l'UQAM se composera uniquement d'étudiants ayant fréquenté un Cegep au niveau collégial. Cette transformation du milieu aura des incidences principalement au niveau des caractéristiques socio-économiques de la population étudiante, principalement l'âge.

La moyenne d'âge des étudiants inscrits à temps complet actuellement se chiffre à 24 ans. Quand la population étudiante de l'UQAM sera composée presqu'exclusivement d'étudiants ayant fréquenté le Cegrp, cette moyenne d'âge se stabilisera autour de 20 ans.

Quand nous avons examiné les motivations en fonction de l'âge, nous avions souligné chez les moins de 21 ans une prédominance du type professionnaliste.

Si on ne remarque cependant pas une telle prédominance du type professionnaliste chez les cégépiens inscrits à l'UQAM, ceci tient sans doute au fait que leur moyenne d'âge est assez élevée; elle se chiffre à 22 ans. Avec une moyenne d'âge aussi élevée, ils se rapprochent des autres étudiants.

Un autre élément doit être pris en ligne de compte dans cette comparaison des motivations en fonction de la provenance institutionnelle au niveau collégial. Il s'agit du type de secondaire suivi.

Le cheminement académique normal de l'étudiant actuellement au Cegep se situe sur le continuum suivant:

Cours primaire public ▶ Secondaire de type scientifique ▶ Cegep ▶ Université

Actuellement à l'UQAM, 61% des étudiants à temps complet ont suivi un cours secondaire de type "classique" tandis que seulement 39% ont suivi , eux, un cours secondaire de type "scientifique".

Nous nous sommes demandés dans quelle mesure ce cheminement au secondaire influençait les types de motivation.

Voici les résultats que nous avons obtenus:

	Type de secondaire suivi	
	8-11 scientifique	8-11 classique
Professionnaliste	44%	44%
Intellectuel	40%	36%
Apathique-sécuritaire	17%	20%
	---	---
	100%	100%

Le cheminement académique suivi au secondaire n'influence pas le type de motivation puisque l'on obtient autant de professionnalistes 44% dans les deux cas et sensiblement autant d'intellectuels.

Il nous est donc possible de conclure que le cheminement académique au secondaire de même que la provenance institutionnelle au collégial, n'influent pas de manière significative sur les types de motivation aux études universitaires.

On peut cependant prévoir que les conceptions des études universitaires des étudiants de l'UQAM se répartiront dans l'avenir sensiblement de la même manière qu'actuellement i.e., plus ou moins 40% de professionnalistes, 40% d'intellectuels et 20% d'apathiwues-sécuritaires.

Une très légère hausse des professionnalistes aux dépens des intellectuels demeure cependant dans l'ordre des choses à prévoir en raison du rajeunissement de la population par les cégépiens qui au collégial se montrent professionnalistes dans une plus large mesure.

- MOTIVATION ET INFORMATION

Dans l'étude de 1971, nous disposons d'un indice d'information relative aux structures de l'université du Québec.

L'indice était composé de deux questions traitant de la connaissance des modules, départements et familles. Les étudiants fournissant une réponse correcte aux deux questions étaient classés comme informés, ceux qui n'obtenaient qu'une bonne réponse, comme peu informés, et enfin, ceux qui ne répondaient correctement à aucune, comme non-informés.

Types de motivation	Degré d'information en pourcentages						
	Informés		peu informés		non informés		TOTAL
	PV	PH	PV	PH	PV	PH	Nb répond.
Professionnaliste	47	27	41	45	43	29	127 43%
Intellectuel	41	27	34	40	44	34	155 38%
Apathique-sécuritaire	13	13	25	65	13	19	54 19%
TOTAL - Nombre de répondants (100%)	72	32%	139	37%	81	31%	292 100%

PH : Pourcentage horizontal

PV : Pourcentage vertical.

Les professionnalistes ne se distinguent pas des intellectuels quant aux proportions respectives d'informés dans ces deux groupes; 27% des professionnels comme 27% des intellectuels sont informés.

Il faut noter chez les apathiques-sécuritaires une nette baisse des informés, 13%.

Dans l'ensemble, il ne ressort pas de différences significatives entre les degrés d'information considérés selon les types de monivation.

Il ne s'avère pas possible en effet de caractériser par un type de motivation tel degré d'information.

- MOTIVATION ET PARTICIPATION

L'indice de participation dont nous disposions au moment de l étude de 1971, était composé de deux mesures traitant de l'assistance ou de la présence aux assemblées générales de Module d'une part et d' autre part, aux assemblées du conseil de module, mesures exprimées en termes de fréquences d'assistance.

Les étudiants présents régulièrement ou parfois aux deux types d' assemblées furent classés comme participants, ceux qui n'assistaient régulièrement ou parfois qu'à un de ces types d'assemblées, comme peu participants, et enfin, nous considérions comme non participants les étudiants s'abstenant de participer aux deux types d'assemblées.

Des différences assez bien typées apparaissent quand on considère ces types de participation en relation avec les types de motivation.

Les professionnalistes sont surtout peu (47%) et non participants (29%), tandis que les intellectuels se caractérisent par leur forte proportion de participants (40%).

	Degré de participation en pourcentages						
	Participants		peu participants		non-participants		TOTAL Nb rép.
Types de motivation	PV	PH	PV	PH	PV	PH	
Professionnaliste	33	24	56	47	38	29	129 43%
Intellectuel	48	40	28	26	41	34	125 38%
Apathique-sécurit.	19	34	16	32	22	35	57 19%
TOTAL - Nombre de répondants (100%)	97	32%	111	37%	93	31%	100% 301

Ainsi, on remarquera que les participants se recrutent principalement chez les étudiants faisant état d'un type intellectuel de motivation (48%), les peu participants sont caractérisés par une majorité de professionnalistes (56%) et enfin, les non participants se retrouvent chez les apathiques-sécuritaires en premier lieu (35%) et chez les intellectuels (34%).

- SYNTHESE DES OBSERVATIONS

Nous avons établi d'une part que les types de motivation des étudiants de l'UQAM étaient indépendants de la provenance institutionnelle, de l'origine sociale ainsi que du type de secondaire suivi.

D'autre part, il a été démontré que des fluctuations sensibles entre les types de motivation relative principalement aux types professionnaliste et intellectuel s'observaient en fonction de l'âge, du sexe et du statut civil.

Compte tenu de ces faits ainsi que de l'évaluarion des caractéristiques de la population étudiante de l'UQAM, il ne faut pas prévoir de changements marqués dans les types de motivation. On ne peut que prévoir une légère hausse de type professionnaliste.

Considérant les degrés d'information et de participation en fonction des types de motivation, nous avons observé que les degrés d'information sont indépendants des types de motivation, mais que les degrés de participation, eux, sont identifiables à des types de motivation.

La typologie participation-motivation observée en participants-intellectuels et non participants-professionnalistes nous mène à considérer, en raison de la hausse relative du type de motivation professionnaliste, une diminution des étudiants participants pour l'avenir.

INNOVATIONS PEDAGOGIQUES A L'UQAM

INNOVATIONS PEDAGOGIQUES A L'UQAM

I - INTRODUCTION..... 1

II - DESCRIPTION DE CERTAINES EXPERIENCES D'INNOVATION PEDAGOGIQUES FAITES A L'UQAM.

- Education physique et kinanthropologie..... 2
- Sciences religieuses
  - a) cours d'introduction à la religiologie.... 3
  - b) cours de didactique centré sur l'étudiant..... 3
- Sciences de l'éducation
  - a) cours de taxonomie..... 5
  - b) module préscolaire et élémentaire..... 5
- Information culturelle
  - a) initiation aux communications audio-visuelles..... 6
  - b) séminaire technique et production I..... 6
- Biologie..... 7
- Physique..... 9

III - THEORIE DE L'ENSEIGNEMENT QUI SOUSTEND CES EXPERIMENTATIONS PEDAGOGIQUES..... 10

IV - OBSTACLES ACTUELS A L'INNOVATION PEDAGOGIQUE..... 12

V - JUSQU'OU PEUT ALLER L'INNOVATION PEDAGOGIQUE ?..... 13

INNOVATIONS PEDAGOGIQUES A L'UQAM

I - INTRODUCTION

Nous présenterons dans ces pages un aperçu des tentatives de redéfinition du mode de transmission du savoir à l'UQAM. En ce sens, nous considérons comme innovation pédagogique toute situation d'apprentissage des connaissances dans laquelle on tente de redéfinir les objectifs et les méthodes de l'enseignement ainsi que les rôles étudiants-professeurs par rapport à la situation traditionnelle de l'enseignement magistral dans une université.

Nous décrirons donc d'abord des expériences pédagogiques en cours à l'UQAM ou des projets proposés afin de saisir la dimension de renouveau qu'ils comportent et les tendances qui se dessinent actuellement en ce domaine. Certaines expériences sont une amorce de renouveau, d'autres sont plus globales.

Nous voulons cependant souligner que nous n'avons pas fait un relevé complet des innovations pédagogiques. D'une part, c'est au fil des rencontres que nous nous sommes dirigés vers tel ou tel département. D'autre part, le SEDPU (Service d'expérimentation et de développement à l'UQAM) poursuivant une recherche beaucoup plus exhaustive que la nôtre nous a remis certains compte-rendus d'expériences significatives.

Par ailleurs, il est à noter que les initiatives de renouvellement des méthodes pédagogiques sont le fait d'une minorité dans l'université actuellement, la majorité des professeurs enseignent encore selon la méthode bien éprouvée du magistrat. Par conséquent, nous essaye-

rons de voir quels sont les obstacles actuels aux innovations pédagogiques et, d'un autre côté, les chances que celles-ci ont d'être favorisées par les structures mêmes de l'université. Et enfin, brièvement, nous soulèverons la question de l'impact que peut avoir le renouveau pédagogique sur la fonction de l'université dans la société.

II - DESCRIPTION DE CERTAINES EXPERIENCES D'INNOVATION PEDAGOGIQUE FAITES A L'UQAM

- EDUCATION PHYSIQUE ET KINANTHROPOLOGIE

- Kinanthropologie 408: Processus de recherche. Les objectifs de ce cours peuvent se résumer comme suit:

1° Donner à l'étudiant un entrainement à la recherche personnelle en l'amenant à solutionner par lui-même les problèmes véritables que comporte un projet de recherche.

2° Sensibiliser l'étudiant à l'importance et aux conditions de la recherche.

3° Fournir à l'étudiant des instruments et des techniques susceptibles de le rendre capable d'un certain niveau de rigueur scientifique.

4° Démystifier aux yeux de l'étudiant la recherche et les chercheurs en éducation physique et en kinanthropologie.

5° Développer chez l'étudiant l'aptitude à organiser et à rédiger selon les conventions un rapport de recherche.

Pour ce faire, l'étudiant doit choisir un sujet de recherche approuvé par le professeur, sujet qu'il doit réaliser et présenter en étapes déterminées de façon très strictes. Il doit travailler seul sur son projet, obtenant les informations qui lui sont nécessaires au moyen de livres et de cours (causeries, au début). On fait appel au groupe pour critiquer à tour de rôle les projets en cours d'élaboration. Les critères d'évaluation utilisés par le professeur sont définis dès le début du cours.

Cette expérience met donc l'accent sur 1) la recherche comme mode d'apprentissage, 2) l'apprentissage considéré comme un acte personnel et individuel. L'étudiant doit faire sa propre démarche et non plus être un auditeur passif. Par ailleurs, l'encadrement très rigoureux auquel il est soumis limite sa latitude et le fait qu'il doive travailler seul nous semble entretenir l'idéologie traditionnelle du "chercheur solitaire et austère".

- SCIENCES RELIGIEUSES

a) Cours d'introduction à la religiologie:

Le but du cours, qui en est un d'introduction, est d'élargir le champ d'étude et d'amener l'étudiant à modifier radicalement sa propre vision des choses à l'aide d'une démarche plus scientifique.

Le cours est donné sur bande magnétoscopique, ce qui permet à l'étudiant de progresser à son propre rythme. Divisé en séquences d'une demi-heure chacune, l'étudiant visionne la bande et fait un travail sur la séquence vue. En outre, des textes et une bibliographie lui sont fournis. L'évaluation porte sur les travaux à 70%.

Un professeur est assigné pour suivre la démarche des étudiants dans leurs travaux. Les professeurs du département ont tous eu à participer à l'élaboration d'au moins deux émissions chacun.

Ce mode d'apprentissage nous semble fondé sur les mêmes principes que le précédent sauf qu'ici on introduit l'usage de l'audio-visuel.

b) Cours de didactique centré sur l'étudiant:

Les buts pédagogiques de ce cours sont de permettre à l'étudiant de

réaliser ses objectifs personnels en structurant adéquatement le temps dont il dispose et en lui permettant le libre accès aux instruments dont il a besoin.

L'étudiant doit d'abord choisir son secteur d'apprentissage. A cette fin, il est appelé à faire un contrat-évaluation qui ne mesure ni le contenu, ni la qualité de l'apprentissage, mais plutôt la quantité de moyens d'apprentissage choisis par celui-ci, soient: une série de textes à lire, présence aux ateliers, présence au groupe d'échange, programme intensif de lecture, travail d'invention.

L'étudiant, ayant ainsi défini son itinéraire individuel, sera aussi appelé à participer aux ateliers et au groupe d'échange. L'atelier est le moment où le professeur apporte un complément de connaissances et un élargissement des perspectives dépassant le cadre de l'objet étudié. Le groupe d'échange, pour sa part, est formé de 12 à 15 membres et permet à l'étudiant de confronter ses opinions et ses attitudes professionnelles; un animateur externe aidera le groupe.

L'étudiant remplira également trois questionnaires (au début, au milieu et à la fin de la session) visant à faciliter l'examen de sa démarche individuelle: l'autoévaluation ainsi faite porte sur les objectifs, la démarche, les ressources, l'utilité des ateliers et du groupe d'échange, le processus interne d'apprentissage.

Afin de réduire l'anxiété de l'étudiant face à cette expérience, le professeur fournit un cadre déterminé (horaire, local, ressources). Le rôle de ce dernier devient celui d'un homme-ressource dont l'étudiant devra apprendre à se servir, ceci devant l'aider à se départir de la notion que la réponse est détenue par l'enseignant.

- SCIENCES DE L'EDUCATION

a) Cours de taxonomie:

Ce cours fait lui aussi appel à la même formule, c'est-à-dire, participation directe de l'étudiant avec tout son "dynamisme"!... Il n'y a plus d'intermédiaire (le professeur) entre le livre et l'étudiant: le contact est direct et la démarche est personnelle (le professeur, bien sûr, apporte son aide en fournissant un plan de travail).

En fait il s'agit, ni plus ni moins, de la formule des lectures dirigées.

b) Module préscolaire et élémentaire:

- fusion de trois cours: . enseignement programmé
  . audio-visuel
  . didactique des sciences.

L'expérience que nous présentons ici est à l'état de projet pour septembre 1972.

Les méthodes que l'on veut employer sont l'enseignement programmé et le "team-teaching", l'une pour favoriser l'individualisation de l'enseignement et vérifier de façon opérationnelle si l'étudiant a atteint ses objectifs sur le plan cognitif, l'autre pour permettre une analyse de l'intégration possible de la technologie, des techniques audio-visuelles et de la didactique des sciences.

L'étudiant s'inscrirait dans un bloc de trois cours et progresserait à l'intérieur des trois (actuellement ces trois cours sont autonomes).

Les trois cours seraient liés dans un cycle expérimental de didactique: l'analyse, l'élaboration de stratégies, le testing (didactique des sciences et enseignement programmé) auxquels s'intégreraient les techniques audio-visuelles dans une optique pédagogique. Le projet final consisterait à programmer une leçon de 45 minutes.

Les professeurs agiraient comme conseillers et tuteurs.

- INFORMATION CULTURELLE

a) Initiation aux communications audio-visuelles:

Les objectifs pédagogiques de ce cours sont 1) familiariser l'étudiant à quelques techniques audio-visuelles, 2) l'initier au phénomène des communications audio-visuelles et 3) le sensibiliser à l'utilisation des communications audio-visuelles.

La démarche de l'étudiant en est une d'expérimentation et d'exploration des moyens audio-visuels: il est appelé à choisir un thème qu'il développera tout au long du cours en se servant de différents média. Les documents audio-visuels sont réalisés en équipe de trois ou quatre. Les étudiants s'évaluent entre eux et sont ainsi amenés à faire une perpétuelle remise en question. Quelques exposés théoriques apportent un complément d'information aux étudiants.

b) Séminaire technique et production I:

La famille lettres expérimente depuis deux ans un projet-pilote qui redéfinit les objectifs en étude littéraire en termes de fonctionnalité: on élargit le champ littéraire au champ du culturel. De là la formation de quatre modules fonctionnels: information, animation, recherche et éducation culturelles. On a de ce fait modifié les programmes

et à travers cette expérience, les modules cherchent à redéfinir adéquatement leurs objectifs scientifiques.

Le séminaire technique et production I donné en information culturelle s'inscrit dans la recherche d'ensemble du module pour inventer un apprentissage des communications de masse au Québec. Les objectifs pédagogiques du module sont de former non pas des théoriciens de l'information ni des techniciens spécialisés mais des agents de communication familiarisés avec plusieurs média et capables d'adapter la diffusion d'un message à un milieu précis.

Les séminaires techniques et production se veulent essentiellement pratiques. A partir de l'hypothèse de base voulant qu'il existe un lien entre communication inter-personnelle et communication de masse, on a orienté le cours de façon à ce que les étudiants "plongent" dans des situations de communication élémentaire afin d'aiguiser leur perception aux messages qui saturent notre environnement et de les sensibiliser aux phénomènes qui se produisent lors de la transmission d'un message, au lieu de se référer aux textes théoriques des grandes écoles de communication.

Par une suite progressive d'expériences en groupe de réception et d'émission de messages, l'étudiant vit et prend conscience du phénomène des communication: on apprend en vivant des expériences.

Le rôle du professeur devient celui d'animateur organisant les expériences.

- BIOLOGIE

Méthode d'apprentissage des sciences par investigation en équipe:

Les buts de cette méthode sont de faire disparaître la salle de cours et de permettre aux étudiants d'apprendre d'eux-mêmes par des activités d'investigation poursuivies en équipe et avec le support de documents audio-visuels et imprimés préparés par le professeur.

A cette fin, on a remplacé les salles de cours par des cubicules pouvant recevoir des groupes de trois étudiants et contenant tout le matériel nécessaire: tables, tableaux, appareils,...

- méthode de travail de l'étudiant:

1° audition, au moment désiré par l'étudiant, d'une bande sonore exposant une vue d'ensemble de la matière.

2° lecture des objectifs visés par le cours.

3° expérience et observations

4° explication des phénomènes observés et formulation des hypothèses après discussion.

5° confrontation de ces hypothèses avec celle déjà admise, à l'aide de documents mis à leur disposition.

- rôle du professeur:

1° le professeur est <u>producteur</u>, c'est-à-dire qu'il devra d'abord diviser son cours en unités cohérentes et de durée semblable. Pour chacune de ces subdivisions, il lui faudra préparer un tableau de réalisation des objectifs de comportement à atteindre par l'étudiant pour établir sa compréhension de la matière et un examen servant à vérifier le cheminement de celui-ci. Il doit aussi dresser la liste des média et des activités qu'il veut utiliser et en organiser une séquence efficace de présentation .

2° son rôle de producteur rempli, le professeur se retire du jeu et devient une "personne-ressource" venant combler sur demande les lacunes d'un des média.

Grâce à un rapport des professeurs impliqués et à un sondage, on peut tirer un certain bilan de l'application de la méthode. En premier lieu, les professeurs font ressortir le considérable investissement de temps pour la préparation: "le long apprentissage de l'utilisation de chaque médium aux fins qui lui conviennent le mieux, la rééducation qu'il faut imposer pour amener les étudiants à apprendre plutôt que de continuer à leur faire ingérer les vérités que l'on croit posséder, tout ce renouvellement ne se fait pas sans heurt".

Les étudiants remarquent pour leur part que la poursuite de ces objectifs et le recours à des média diversifiés ont facilité et accéléré leur maîtrise de la matière à l'étude tout en rendant leur travail plus agréable.

Les échanges en équipe jouent un rôle plus important dans la compréhension de la matière. Les contacts avec le professeur deviennent plus personnels et augmentent en fréquence par rapport à une autre méthode.

- PHYSIQUE

Ici encore, aucun cours magistral n'est donné par le professeur. La matière à voir pendant la session est programmée en blocs successifs. On donne à l'étudiant un bloc à la fois; il sait quelle matière il doit voir et où trouver les livres pour assimiler le contenu.

Quand l'étudiant se sent prêt, il passe un examen sur cette partie du cours. S'il réussit, il passe au second bloc, sinon il recommence. Un certain nombre de blocs est requis pour avoir une note minimum. Plus l'étudiant couvre de matière, plus la note est haute. Aucune note n'est attribuée à la suite d'un examen (pass-fail).

Il y a donc liberté dans le cheminement, dans le choix du travail et le rythme est personnel; le professeur est une personne-ressource.

III - THEORIE DE L'ENSEIGNEMENT QUI SOUSTEND CES EXPERIMENTATIONS PEDAGOGIQUES

Des expériences de renouveau pédagogique décrites plus haut semblent se dégager un certain nombre de points communs constituant, en fait, les principes de base d'une théorie de l'enseignement bien en vogue actuellement et découlant directement de la thérapeutique rogérienne (théorie de "la thérapie centrée sur le client" de Carl Rogers); il s'agit de "l'enseignement centré sur l'étudiant".

Cette théorie de l'enseignement se fonde sur les hypothèses que 1) il n'est pas possible d'enseigner directement à une autre personne, on ne peut que l'aider à apprendre et que 2) l'individu se dirige uniquement vers les objets qu'il perçoit comme nécessaires à l'entretien ou à l'amélioration de son état de vie. Le but de l'enseignement centré sur l'étudiant est d'aider celui-ci à devenir un individu capable d'agir de façon constructive dans son genre de vie. Ceci implique un changement du cadre de l'apprentissage, une nouvelle ambiance d'acceptation, d'entente, de respect, de permissivité, de compréhension, et par conséquent, un nouveau type de relation professeur-étudiant où le premier est celui qui doit favoriser l'établissement de cette atmosphère supprimée de toutes contraintes.

En somme, l'étudiant devient responsable de son apprentissage, il travaille en fonction de ses propres préoccupations et surtout, chose importante, à son propre rythme. D'où le développement de techniques d'apprentissage telles que les moyens audio-visuels et l'enseignement programmé dont il peut se servir selon ses besoins.

Il y a donc trois types de rapports qui semblent être changés: 1) le rapport au maître, 2) le rapport aux instruments d'apprentissage et 3) le rapport du savoir. Au niveau du premier, le maître n'est plus

"le détenteur absolu du savoir" mais devient personne-ressource, au niveau du second, les instruments d'apprentissage exploités sont ceux permettant la participation de l'étudiant, une utilisation s'adaptant à tous les rythmes, et permettant une acquisition rapide et efficace de l'information et au niveau du troisième, l'étudiant peut ne plus être qu'un récepteur de connaissances déjà acquises mais aussi un producteur de connaissances.

Evidemment, les expériences pédagogiques que nous avons décrites dans la première partie ne sont pas des applications strictes de ce modèle théorique; disons plutôt que chacune, à des degrés divers, s'en inspire.

Ainsi, par exemple, les expériences en taxonomie et kinanthropologie rendent l'étudiant responsable de sa démarche d'acquisition de connaissances tout en fournissant à cette démarche un cadre assez rigoureux; autrement dit, on ne transmet plus des connaissances à un étudiant, on l'envoie les chercher lui-même mais en lui précisant bien comment le faire. En ce sens, il demeure une certaine relation d'autorité entre professeurs-étudiants puisque le professeur est celui qui organise pour l'étudiant une démarche unique et précise d'acquisition des connaissances et que l'étudiant a toujours des comptes à rendre à son professeur en tant que celui-ci est "son maître".

Par ailleurs, au niveau des expériences de biologie, de physique et de lettres, le rôle du professeur change dans la mesure où celui-ci devient réellement personne-ressource; il est celui qui organise les différents instruments d'apprentissage de façon à ce qu'ils deviennent directement et efficacement utilisables par l'étudiant "autonome" et le professeur devient lui aussi un instrument pour l'étudiant. Par contre, le professeur est toujours celui qui décide préalablement de la matière à voir.

Et enfin, en didactique des sciences religieuses, le processus est sensiblement le même, sauf qu'en plus, l'étudiant décide lui-même de son objet d'étude.

IV - OBSTACLES ACTUELS A L'INNOVATION PEDAGOGIQUE

Maintenant, il faut se demander quels sont les obstacles que peut rencontrer l'application de telles méthodes d'enseignement, car, ne l'oublions pas, celles-ci sont pour le moment le fait d'initiatives individuelles et n'atteignent qu'une minorité de personnes.

1) Parce que ces méthodes sont dites nouvelles, on a tendance à les évaluer sévèrement; ceci se fait selon les mêmes critères, c'est-à-dire, rendement économique, rendement scolaire, etc..., mais à cause d'un manque de moyens d'évaluation satisfaisants, on reste dans l'arbitraire, ce qui donne lieu à toutes sortes d'exagération et de malentendus tendant à discréditer l'idée de réforme pédagogique au niveau de certains départements.

2) De plus, ces méthodes impliquant un changement d'attitude de la part du professeur et de l'élève, un certain temps d'adaptation doit être prévu au début de leur application: l'absence de ce laps de temps peut entraîner un échec, du moins en apparence.

Les deux points que nous venons de souligner se manifestent au niveau du département par des conflits idéologiques entre professeurs: la valeur attribuée à la recherche non pédagogique par le département et l'idée que la détention d'un doctorat en quelque matière que ce soit habilite le professeur à enseigner ne favorisent pas le climat qui pourrait permettre à un département de planifier la réforme pédagogique.

3) Enfin, la définition syndicale de la tâche du professeur et la norme heure / cours s'accommodent mal de l'expérimentation pédagogique redéfinissant le rôle du professeur, le temps d'apprentissage, etc...

Cependant, il est à noter qu'on tente présentement de planifier ces tentatives de renouveau pédagogique et ainsi de les encourager. En effet, le projet de création du SEDPU (Service d'expérimentation et de développement pédagogique à l'UQAM) qui serait responsable de tout le développement pédagogique à l'UQAM, qui définirait des politiques, apporterait une aide à l'expérimentation et verrait à en faire l'analyse et l'évaluation, semble être l'espoir pour beaucoup de voir s'élargir des politiques en faveur d'un "acte pédagogique" renouvelé.

7 - JUSQU'OU PEUT ALLER L'INNOVATION PEDAGOGIQUE ?

Mais jusqu'où peut aller cet "acte pédagogique" renouvelé? Il a pour but de respecter le rythme propre de celui qui apprend, de créer des conditions stimulant la créativité, la recherche personnelle. Pour ce faire, on multiplie les sources d'information: documents audio-visuels, livres, programmes sur ordinateur, etc..., en somme tous les moyens s'incorporant très bien dans des stratégies d'apprentissage centrées sur l'étudiant et favorisant l'individualisation, la compréhension et l'initiative.

Or, tout ceci ne concerne que la dimension pédagogique du rapport à la connaissance: sa dimension politique demeure camouflée. Dans ces conditions, la dimension pédagogique pourra être améliorée, renouvelée et elle le sera sans doute (nous croyons en effet que les expériences d'innovation pédagogique décrites dans ces pages se multiplieront et seront encouragées), mais l'université demeurera ce qu'elle est, c'est-à-dire un appareil formant les supports de la classe dominante.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

OBJECTIFS RATIONALISES DES GRANDS TYPES D'UNIVERSITES

OBJECTIFS RATIONALISES DES GRANDS TYPES D'UNIVERSITES

I - L'UNIVERSITE ALLEMANDE..... 1

- La recherche de la vérité requiert que l'Université reflète l'univers des connaissances..... 2
- La recherche de la vérité requiert la liberté universitaire..... 2

II - L'UNIVERSITE ANGLAISE..... 3

III - L'UNIVERSITE AMERICAINE..... 3

IV - L'UNIVERSITE FRANCAISE..... 4

V - L'UNIVERSITE SOVIETIQUE..... 5

VI - L'UNIVERSITE DU QUEBEC..... 6

OBJECTIFS RATIONALISES DES GRANDS TYPES D'UNIVERSITES

I - L'UNIVERSITE ALLEMANDE..... 1
- La recherche de la vérité requiert que l'Université reflète l'univers des connaissances..... 2
- La recherche de la vérité requiert la liberté universitaire..... 2

II - L'UNIVERSITE ANGLAISE..... 3

III - L'UNIVERSITE AMERICAINE..... 3

IV - L'UNIVERSITE FRANCAISE..... 4

V - L'UNIVERSITE SOVIETIQUE..... 5

VI - L'UNIVERSITE DU QUEBEC..... 6

OBJECTIFS RATIONALISES DES GRANDS TYPES D'UNIVERSITES

Cinq pays occidentaux représentent deux notions différentes de l'université: l'Allemagne, l'Angleterre et les Etats-Unis ont maintenu "l'Université de l'esprit" répondant aux aspirations naturelles des hommes et réalisant une conception interne de l'Université tirée de sa nature propre où l'on peut parler d'une idée d'Université.

La France et la Russie ont créé "l'Université du pouvoir" répondant aux besoins de l'Etat et réalisant une conception externe de l'Université.

Cette typologie n'a qu'une valeur descriptive et non point analytique. Elle nous permet de cerner les universités étrangères dans quelques-unes de leurs dimensions.

- L'UNIVERSITE ALLEMANDE

Elle veut satisfaire l'aspiration naturelle à la vérité. Elle se veut une communauté de chercheurs. Elle vise l'avancement de la science et la recherche y occupe la première place. Elle favorise la recherche scientifique désintéressée et perpétuelle de la vérité. Elle cherche celle-ci dans l'unité du savoir parce que chaque science ne peut à elle seule saisir la vérité dans sa totalité L'Université est un apprentissage de la démarche scientifique.

Les conséquences d'une telle approche sont que seul le chercheur peut enseigner; que l'enseignement revêt des formes multiples. Il vise à la réflexion personnelle; que l'éducation universitaire est réservée à une élite et tend à un épanouissement gratuit dans l'exercice d'une profession.

- La recherche de la vérité requiert que l'Université reflète l'univers des connaissances.

Elle est constituée de facultées distinctes animées par l'idée de l'Université des sciences. La structure de l'Université est donc traditionnelle. Elle compte douze facultés et douze appellations de diplômes correspondant à celles-ci.

L'unité fondamentale est de caractère "spirituel et moral", la recherche permanente est un effort pour pénétrer dans leur unité et leur totalité les réalités du monde.

-La recherche de la vérité requiert la liberté universitaire.

La recherche de la vérité requiert l'autonomie administrative. L'Etat encourage une recherche libre, indépendante et désintéressée et protège celle-ci des pressions économiques et politiques en lui donnant un statut juridique approprié. Le professeur jouit d'une grande liberté dans son travail fondamental. Il est membre d'une corporation et seul responsable de la recherche. L'éducation universitaire est réservée à une élite intellectuelle.

Toutes les universités allemandes sont autonomes. Leur coordination

est assurée librement par une conférence de recteurs. Ses recommandations défendent jalousement l'autonomie des universités.

-L'UNIVERSITE ANGLAISE

L'enseignant y occupe la première place. Son but est la conservation et la transmission de la science plutôt que son avancement, l'Université du savoir plutôt que sa spécialisation, l'autonomie de l'inspiration plutôt que les services à rendre. Elle veut former l'esprit philosophique. Cette éducation vise une pensée libérale et une formation morale, une formation intellectuelle plutôt que professionnelle; une insistance sur une culture générale et une liberté universitaire.

Bref, elle constitue un milieu d'éducation, un milieu plutôt qu'une institution, favorise l'éducation plutôt que la recherche, l'éducation libérale et générale plutôt que professionnelle.

En Angleterre toutes les universités sont autonomes.

- L'UNIVERSITE AMERICAINE

L'Université commence à chercher ses fins hors d'elle-même. Elle se veut un foyer de progrès qui fusionne l'enseignement et la recherche. Le progrès est une préoccupation moins gratuite et désintéressée, moins libérale que l'aspiration à la vérité. L'Université doit déboucher sur l'action.

Son but est la rencontre de la pensée et de l'action. Mariage de la science et de la compétence professionnelle, coïncidence de la théorie et de la pratique.Elle est principal agent de fusion des activités progressistes de la société donc un instrument efficace de progrès.

L'Université américaine fusionne l'enseignement et la recherche. Elle encourage la recherche fondamentale dans les disciplines de base, la recherche interdisciplinaire et la recherche sur des problèmes contemporains. Les besoins de la société inspirent les programmes universitaires.

Elle favorise la mise en oeuvre des découvertes scientifiques selon des modes variés; la poursuite du progrès postule l'efficacité des professeurs et des étudiants.

L'Université reste une communauté autonome qui s'organise en raison de ses fonctions propres. Elle possède une large indépendance à l'égard de l'Etat.

- L'UNIVERSITE FRANCAISE

Elle est le fruit des plans successifs de l'Etat et est utilisée par l'Etat à ses fins; elle vise la stabilité de l'Etat.

Son rôle est d'uniformiser un enseignement professionnel. Un corps de doctrines communes est diffusé par un corps enseignant de fonctionnaires, corps discipliné, hiérarchique, s'étendant du primaire à l'Université.

L'Université n'est pas une communauté autonome de maîtres et étudiants voués à la recherche, mais un corps d'enseignants choisis par l'Etat, doté du monopole de l'enseignement.

Elle remplit les tâches utiles à l'Etat:
- préparation des juristes, médecins et enseignants,
- enseignement professionnel,

- plan minime pour la recherche,
- facultés isolées.

L'uniformité de l'enseignement exige une étroite subordination des universités à l'administration de Paris. Il n'y a aucune autonomie dans l'élaboration ou la réforme des programmes. La direction de l'enseignement appartient au ministère de l'Education, d'où la prédominance de l'administration sur les problèmes scolaires et la main mise à peu près complète de l'Etat; l'Université exige que le professeur soit fonctionnaire.

- L'UNIVERSITE SOVIETIQUE

Son but est de bâtir la société communiste et sans classes, cela implique un enseignement marxiste-léniniste.

Elle a comme priorité la croissance économique par:
- la formation de professionnels et de spécialistes,
- la prépondérance donnée aux sciences et techniques,
- l'accès favorisé aux femmes et les cours du soir,
- la dépendance totale à l'égard du pouvoir politique,
- une structure en facultés avec une autorité centrale très forte,
- la planification de la formation des diplômés. L'enseignement et la recherche sont un élément du plan de développement économique. Il y a un fort contingentement des étudiants,
- une réduction de la distance intellectuel/manuel,
- une sévère sélection des meilleurs candidats,
- une gratuité complète à tous les échelons,
- une gérance par l'Etat.

- L'UNIVERSITE DU QUEBEC

Elle est la structure la plus récente: le réseau de l'Université du Québec est un effort de concentration. Elle ne possède pas de traditions aussi lointaines que celles des universités que nous venons de voir.

Nous allons tenter de développer ses principales dimensions:
- favoriser la recherche plus que l'enseignement,
- favorise un enseignement spécialisé au détriment d'une formation générale,
- veut se spécialiser dans certains secteurs d'excellence tels que la santé, les études urbaines,
- veut mettre l'emphase sur l'éducation permanente,
- favorise la participation et l'accès le plus large,
- met sur pied des structures plus souples et abolit les facultés,
- délaisse l'enseignement des sciences de l'éducation pour développer les sciences humaines,
- entretient des rapports avec l'Industrie et l'Etat,
- veut répondre aux besoins de la société,
- axe la recherche sur des problèmes du milieu,
- a intégré la formation des maîtres.

Au niveau des structures administratives, l'Université est décentralisée. Elle n'a de compte à rendre à l'Etat qu'en ce qui concerne les finances. En tant que structure composée et concertée, chaque composante jouit d'une large autonomie vis-à-vis des autres. Elle est concertée parce que chaque composante participe aux décisions de politique générale. Elle a sa propre personnalité juridique, indépendante du

gouvernement sauf au niveau des finances.

Ses caractéristiques sont:
- souplesse des cadres et structures, des programmes et objectifs,
- mobilité du corps enseignant,
- décentralisation,
- concentration.

Trois traits essentiels caractérisent sa structure:

- organisme composé: les universités constituantes ont une vocation générale. Les instituts de recherche et les écoles supérieures ont une vocation spéciale;

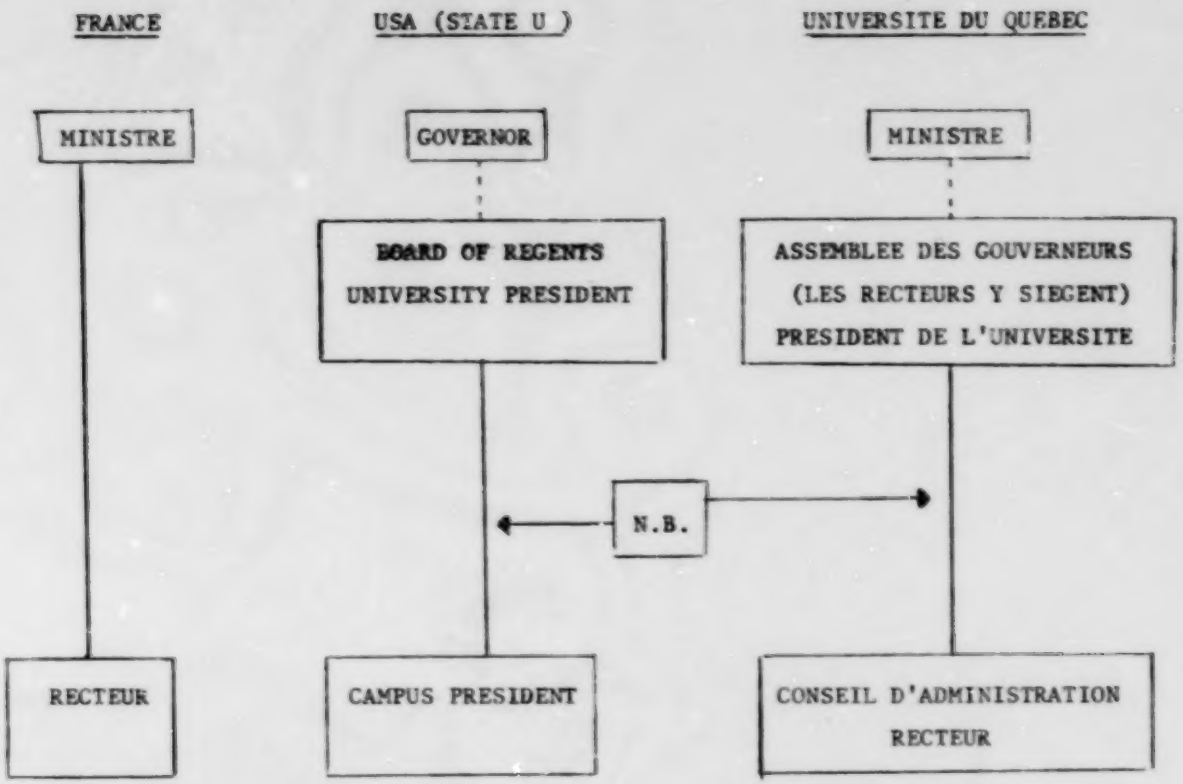
- structure décentralisée: par rapport à l'Etat car elle a une personnalité juridique distincte et une forte autonomie quant aux programmes, biens et personnel; par rapport à son organisation interne car chaque composante est une corporation distincte ayant sa propre personnalité juridique afin de permettre l'enseignement des unités constituantes dans leur milieu géographique, etc...

- structure de concentration: les éléments constituants bien que distincts, participent directement aux décisions de politique générale à travers l'Assemblée des Gouverneurs le Conseil des Etudes et la Commission de Planification. Les règles générales sont élaborées en commun.

Bref, l'Université du Québec est un établissement public, distinct de l'Etat et composé d'éléments à vocation générale et spéciale qui poussent l'autonomie, la décentralisation de la structure y pourvoyant.

La structure commune de concertation pourvoit à la cohérence de l'ensemble.

N.B. Nous vous référons à l'annexe sur la comparaison entre l'Université du Québec, l'Université française et le State University of California.



LEGENDE: _____ POUVOIR HIERARCHIQUE SUR UN INFERIEUR ADMINISTRATIF

---------- POUVOIR DE TUTELLE SUR UNE CORPORATION AUTONOME

LES FORMES D'UNIVERSITES

LES FORMES D'UNIVERSITES

I - LES APPROCHES FONCTIONNALISTES..... 1

- Changement apparent..... 2
- Changement culturel..... 2

II - ORDRE NORMATIF ET UNIVERSITE..... 3

III - SPECIFICITE FONCTIONNELLE DE L'UNIVERSITE..... 4

IV - DIFFERENCIATION PROGRESSIVE DE LA SPECIFICITE FONCTIONNELLE DE L'UNIVERSITE..... 5

V - PROBLEMES DYSFONCTIONNELS DE L'UNIVERSITE..... 7

VI - CRITIQUES DES APPROCHES FONCTIONNALISTES..... 8

VII - LES APPROCHES EN TERMES DE "RAPPORTS SOCIAUX"..... 10

VIII - MARXISTES ORTHODOXES..... 11

IX - NEO-MARXISTES..... 12

LES FORMES D'UNIVERSITES

Il existe deux types d'approche de la réalité universitaire: soit l'approche fonctionnaliste, soit l'approche en termes de rapport sociaux. Nous privilégions la seconde qui nous semble mieux cerner la réalité. Nous allons cependant exposer les deux approches tout en insistant sur la seconde pour montrer ses avantages analytiques. Nous croyons qu'elle permet en effet une analyse plus scientifique non seulement de l'Université mais également du système social global.

- LES APPROCHES FONCTIONNALISTES

Dans cette approche, les uns mettent plutôt l'accent sur le rôle social de l'Université au sein des processus internes au système social tandis que d'autres mettent davantage l'accent sur les processus de déséquilibre et de changement social.

Dans un tel cadre théorique, ce qui frappe c'est la précarité que l'on attribue aux structures d'un système social. L'ordre social normatif, notion-clé, est l'élément essentiel d'un système social dans la mesure, où, seul, il permet par les valeurs et les normes qui le constituent, l'organisation collective de la vie d'une communauté et définit les statuts, droits et obligations de tous les participants à cette communauté.

Si le système social a pour but d'assurer l'intégration sociale normative des communautés d'individus, il est lui-même contrôlé par le système culturel qui en détermine les caractéristiques normatives et légales en procurant une légitimation aux composantes de l'ordre normatif qui fonde le système social.

L'ordre normatif est une application spécifique des modèles culturels généraux du système culturel.

- Changement apparent:

La contestation des valeurs et normes institutionnalisées provoque un changement au sein du système social mais n'implique pas nécessairement le bouleversement des modèles culturels généraux qui les légitiment surtout si ces deux ordres de réalité sont bien différenciés.

En d'autres mots, ce type de changement social est limité à la remise à jour de normes et de valeurs désuètes et au mouvement restreint de différenciation structurelle et de segmentation des sous-systèmes sociaux.

- Changement culturel:

Il en va différemment lorsqu'il s'agit d'un changement structurel total qui implique la transformation des modèles généraux d'un système culturel et donc, des valeurs et normes du système social dont la légitimation même est ainsi transformée.

Ce changement structurel total est un mouvement fondamental de différenciation. Celle-ci concerne tous les rapports entre le système culturel et les autres systèmes d'action, surtout le système social, et ainsi le contenu de ces systèmes. Cette différenciation se fait par le développement de la spécificité fonctionnelle des systèmes d'actions. Ainsi, il n'y a plus identification mais interdépendance entre le système social qui traite les problèmes d'intégration et d'ordre social et le système culturel qui lui fournit une légitimation.

Selon ce modèle, ce qui caractérise la société moderne, c'est le fait

que cette société soit parvenue à une différenciation très forte entre son ordre normatif et le système culturel d'une part et d'autre part, entre les systèmes politiques et économiques et l'ordre normatif qui leur fournit les conditions légales de fonctionnement.

Au sein d'un système social défini de cette façon, le problème de l'acceptation des normes et valeurs institutionnalisées, et celui de l'imposition de sanctions à ceux qui s'y soustraient sont primordiaux.

Les systèmes sociaux dans de tels discours comptent sur un relais social intermédiaire: un ensemble d'organisations qui assurent la poursuite de certains objectifs sociaux, de certaines valeurs. Les formes sociales cristallisées de tels systèmes sont identifiées aux réseaux d'organisation et aux systèmes de moyens concourant à la réalisation d'objectifs définis conformément au système culturel.

Ainsi, chaque organisation particulière se caractérise par un apport au système social, par une fonction qui lui est plus ou moins spécifique. Aussi, parler de l'Université implique que l'on traite du rapport entre l'ordre normatif particulier de cette organisation et celui du système social, de ses fonctions spécifiques et de leur différenciation progressive dans l'histoire..

- ORDRE NORMATIF ET UNIVERSITE:

L'Université est dépendante au premier chef d'une éthique, d'un code moral, d'un système de normes. Elle est soumise à une certaine légalité normative coordonnant et contrôlant ce qu'elle est, i.e. un réseau de moyens tournés vers la poursuite d'objectifs sociaux conformes aux prescriptions de l'ordre normatif de chaque société. Les valeurs et normes qui organisent la communauté académique la rendent donc précai-

re puisqu'ils reposent sur le consentement qui leur sera plus ou moins accordé.

C'est la rationalité cognitive qui est la valeur fondement de l'Université et qui comme telle conditionne son fonctionnement.

- SPECIFICITE FONCTIONNELLE DE L'UNIVERSITE:

Le rapport Université-société est mesuré par les fonctions de la première face à la seconde i.e. par les mécanismes qui assurent les rapports entre l'Université et les autres organisations sociales d'une part et entre l'Université et le système social d'autre part.

La rationalité cognitive exigera qu'elle poursuive, dans l'ordre, la recherche et la promotion de la connaissance; le développement de la vie académique par la formation d'universitaires compétents et aptes à maitriser les savoirs et leurs techniques; la formation professionnelle; la production de la culture et de l'éducation générales.

Plusieurs développements théoriques existent sur la question des fonctions de l'Université, la notion de fonction recouvrant le champ analytique du rapport entre une organisation, son système de valeurs et de normes et d'autre part son environnementi.e. les autres organisations et le système social total.

La réflexion théorique portant sur les rapports entre l'Université et la société prendra une orientation tantôt novatrice, tantôt conservatrice.

Certains mettront davantage en relief les fonctions de socialisation, professionnelle ou sociale nécessaire à une économie: apprentissage

des rôles sociaux adultes, celles de transmission de culture et de connaissance, de diffusion d'un héritage culturel. Pour d'autres, l'Université joue aussi un rôle majeur pour l'économie et le système de stratification sociale en tant qu'agent de sélection, de formation et de distribution de postes occupationnels pour les membres d'une formation sociale.

Enfin d'autres insistent sur les fonctions plutôt fondamentalement créatrices ou novatrices de l'Université. Le développement de la connaissance et de la recherche, la formation de personnes aptes à maitriser le savoir et ses techniques. Ils mettent en relief la dimension remise en cause, critique, innovations dans les activités universitaires. Le travail intellectuel créateur est une perpétuelle mise en question des valeurs culturelles transmises traditionnellement par la famille, l'Eglise et l'Ecole. A cette orientation vers le changement , caractéristique d'un travail intellectuel créateur, l'enseignement supérieur, par le développement des connaissances est ajouté comme menace pour la sturcture du pouvoir politique d'une société puisque la création et l'utilisation de la connaissance bouleversent les moyens de production, les coutumes traditionnelles de la vie sociale. Le développement des connaissances a donc un impact direct sur la structure politique globale d'un système social donné.

- <u>DIFFERENCIATION PROGRESSIVE DE LA SPECIFICITE FONCTIONNELLE DE L'UNIVERSITE</u>:

Les considérations théoriques sur la fonction de l'éducation ou de l'enseignement supérieur ont permis l'identification de phases historiques dans les rapports école/société.

Deux types de fonction éducative: l'éveil du charisme et des dons personnels d'une part, et d'autre part la formation spécialisée, réali-

sée dans une institution hautement autonome et différenciée et dont le produit est l'expert dans son sens le plus technocratique.

Il y a aussi une typologie des systèmes universitaires, selon deux axes, pour dégager divers types de systèmes d'après les choix faits et les risques encourus. Les axes retenus sont , d'une part, la formation et l'utilisation d'élites restreintes, ou de masse d'experts, et d'autre part, la présence ou l'absence, au sein d'une société, de modèles professionnels auquels les pré-professionnels et les professionnels actuels peuvent se référer.

Les systèmes préparant des élites restreintes avec des modèles socio-professionnels connus apparaissent surtout en Angleterre; cependant l'Allemagne, les pays scandinaves et la France présentent des systèmes universitaires comparables. Tous ces systèmes sont, en général, en position d'équilibre presque parfait où il y a peu de conflits et beaucoup de concensus social à l'intérieur de groupes homogènes à cause de la grande sélection exercée par le système qui tolère certaines formes d'opposition tout en se les assimilant.

Un système universitaire formant des élites sans modèles socio-professionnels connus i.e. des systèmes tournés vers le changement social et traversés de conflits parce qu'ils visent la formation de futures élites,serait en Amérique latine et dans la Russie d'avant la première guerre mondiale. Ces systèmes universitaires sont caractérisés par l'instabilité et le déséquilibre.

Dans les systèmes universitaires dont les universités américaines et celles de la Russie d'aujourd'hui sont les illustrations, où se fait la formation des experts et où le professeur-expert joue un rôle majeur, l'absence ou la présence de modèles socio-professionnels discri-

mine moins les divers types d'Universités que dans les cas où il est question de formation d'élites. De tels systèmes basés sur les experts créent de sérieux problèmes en ce qui concerne l'éducation culturelle en général.

Une autre approche fonctionnaliste développe l'idée de révolution académique pour rendre compte du passage d'institutions d'enseignement supérieur organisés en fonction des intérêts et des apports financiers et politiques de certaines sous-cultures régionales, religieuses ou ethniques à des institutions beaucoup plus "universalistes" favorisant la compétence, la production, le rendement et non les valeurs et coutumes de groupes primaires. Cette révolution académique dans l'Université a accompagné et aidé la révolution technologique organisationnelle qui, aux Etats-Unis, a favorisé l'émergence de larges institutions nationales, de grandes entreprises. C'est le monde de la méritocratie et le triomphe des classes moyennes et de leur style de vie; l'Université nouvelle promeut les valeurs méritocratiques de même qu'elle fut bouleversée par ces valeurs. Les étudiants qui arrivent à l'Université sont sélectionnés en fonction de leurs qualités intellectuelles, de leur rendement universitaire et de leur réputation professionnelle et non plus seulement en fonction de leur origine sociale (système méritocratique de sélection).

- PROBLEMES DYSFONCTIONNELS DE L'UNIVERSITE:

L'organisation rationnelle dans un système social et l'Université en tant que telle remplissent donc un rôle social. Il faut cependant prévoir des incapacités et des distorsions. C'est là le corrolaire majeur des approches fonctionnalistes: la défaillance des organisations rationnelles. On parlera de système bureaucratique lorsque les organisations sont déficientes. Pathologie dysfonctionnelle et système bu-

reaucratique introduisent dans le discours sociologique les thèmes de mésadaptation de la modernisation sociale.

Les thèmes de modernisation er de pathologie dysfonctionnelle caractérisent beaucoup d'études sur le systme universitaire en terme de "maladie" de ce système.

- CRITIQUES DES APPROCHES FONCTIONNALISTES:

On ne peut certes pas nier les multiples interrogations que soulèvent ces discours sociologiques.

Considérons d'abord l'ordre social normatif légitimé par les modèles culturels généraux i.e. par le système culturel qui exerce ainsi son emprise sur la société.

D'une part, quels sont les fondements sociaux du mouvement de différenciation structurelle progressive des systèmes d'action humaine et de structures sociales? D'autre part, comment expliquer la constitution d'un ordre social normatif et à fortiori des modèles culturels généraux?

On sait que l'ordre social normatif représente une application spécifique, plus ou moins différenciée selon les types de formation sociales. Ces modèles d'où viennent-ils? Ils concernent les rapports de l'homme avec les réalités ultimes mais leur fonction ne dit rien sur leur origine, ni sur la raison de leur emprise sur le social. Comment expliquer que l'action sociale soit déterminée de l'extérieur par des facteurs culturels qui planent au-dessus du social et sont en quelque sorte hors de son monde sans que l'on sache ce qui les produit,les informe et les explique véritablement. Il faudrait admettre la défi-

nition proposée de l'action et admettre ainsi le jeu d'une réalité absolue, d'une essence première en quelque sorte, composée des valeurs ou des modèles culturels, qui "contrôlent" tous les autres niveaux de systématisation de l'action.

Comme nous refusons de tels postulats idéalistes, cela appelle une nouvelle conception de l'action comme un rapport à l'objet et donc comme un rapport social.Le rapport social à l'objet n'est pas un rapport individuel, ni un rapport vide de sens. Il implique un rapport social puisque tout travail ou toute manipulation de l'objet, de l'environnement ne se conçoit que collectivement. Dès lors, le système culturel, l'ordre social ne sont pas "supra-socialement" universels ou neutres: ils sont en fait déterminés par le jeu des intérêts et des rapports sociaux.

Par le caractère "universaliste" par lequel on veut caractériser l'Université, on élimine le groupe social et ses rapports sociaux. Pourtant qui sont ces méritocrates qui triomphent dans ce monde de l'universel?

N'ont-ils pas vraiment aucune racine sociale "particulière", aucun intérêt, aucun combat social à mener? Et ces modèles culturels de même que cet ordre social normatif qui ont atteint un haut degré de généralité ne les servent-ils pas, comme d'autres formes de normativité ont profité à d'autres groupes sociaux?

A partir du moment où l'on admet que ce système culturel et cette normativité sont produits et enjeux d'intérêts et surtout de rapports sociaux, on entrevoit plus facilement comment leur légitimité elle-même relève de rapports sociaux et comment ils peuvent être refaits, défaits et transformés.

- LES APPROCHES EN TERMES DE "RAPPORTS SOCIAUX"

A l'opposé des approches précédentes, nous situerons tous les modes d'analyses qui lient, de façon plus ou moins directe, le système culturel et l'organisation sociale à des rapports de classes antagonistes au sein desquels ont émergés et se sont imposés des formes de domination sociale; selon cette perspective, les institutions sont les mécanismes oppressifs et porteurs d'une fausse rationalité, naturellement voués à être remis en cause et non seulement corrigés et adaptés lorsque se détruisent les équilibres relatifs dans le cadre des rapports de classes.

Les conflits de classes, les mouvements sociaux qui tendent à briser les institutions et les idéologies établies et à en instaurer de nouvelles constituent le principe moteur central de la société.

Les fonctionnalistes posent au départ les valeurs ultimes de la société rationnelle et expliquent les changements et les crises des institutions par l'intervention d'un contrôle cybernétique exercé par ces valeurs. La démarche contraire consiste à partir de l'action historique, des rapports sociaux qui se constituent historiquement pour analyser comme produits, constructions, les systèmes de valeurs, le système culturel, diffus dans la société constituée ainsi que les institutions dans lesquelles ils se concrétisent et qu'ils contribuent à coordonner.

En conséquence, les changements ne seront plus analysés comme réponses dysfonctionnelles mais analysés en tant que rupture au sein d'un ensemble d'idéologies et d'institutions imposées comme système de domination plus ou moins directement lié à un rapport de classe qui, de par son origine historique, peut être ébranlé ou décomposé. La cons-

cience vécue des acteurs sera traitée comme un fait social.

- MARXISTES ORTHODOXES:

Ils établissent un lien de stricte détermination entre les bases de la pratique sociale, les rapports sociaux de production, les institutions et les idéologies (superstructures). Ils voient dans l'Université une superstructure au service du capitalisme. L'Université tend à produire non plus des héritiers de la bourgeoisie, mais de nouvelles forces productives renforçant ainsi les nouvelles classes moyennes poussées par l'évolution technique vers le salariat.

Pour certains, l'Université est une institution dès à présent au service de la strate technocratique de la classe capitaliste, obligée, par la logique propre du nouveau système d'exploitation rationnelle des forces productives de recruter de grandes masses d'individus, de les sélectionner sévèrement pour n'en promouvoir finalement que très peu. L'Université crée une sorte de nouvelle armée de réserve, un prolétariat intellectuel dont la place dans les rapports capitalistes de production n'est guère différente de celle des masses sous-qualifiées des pays dits sous-développés.

L'institution universitaire est définie comme une superstructure répondant aux besoins de la classe dominante capitaliste, celle-ci étant définie strictement par sa pratique économique.

Cependant, certains auteurs ne voient pas uniquement le rôle fonctionnel, technique de cette institution en tant que productrice d'une future main-d'oeuvre. Tout en posant comme déterminant la lutte des classes, les contradictions économiques, ils voient dans le système institutionnel de la société politique civile un ensemble d'instru-

ments puissants au service du capitalisme qu'ils aident à assurer de sa domination économique.

Pour les "économistes", seul l'ébranlement de l'Etat comme producteur et organisateur de l'économie capitaliste aurait été le signe d'une situation révolutionnaire. Pour les "sociologues-politicologues", la contestation idéologique représente, dans le cadre d'une lutte générale contre le capitalisme, une force de rupture autrement puissante que la mobilisation sur le thème classique du remplacement d'un système capitaliste par un système socialiste d'enseignement.

- NEO-MARXISTES:

Ce sont ceux qui, dans leur effort pour dépasser une conception trop étroitement économiste de la société, de ses institutions, de ses conflits et de ses révolutions possibles, en arrivent à accorder une importance primordiale sinon exclusive aux instances politiques et idéologiques de la société capitaliste et à nommer révolutionnaires les mouvements qui se situent à ce niveau et y portent leur effort de lutte.

Dans une telle perspective, il est naturel de classer parmi les forces révolutionnaires, ou même de la privilégier comme force révolutionnaire le mouvement étudiant qui s'attaque en le dévoilant, au système politique et au système idéologique du capitalisme. Henri Lefebvre occupe ici une place importante. Ses deux idées principales sont les suivantes: d'une part, fragilité croissante des institutions et des idéologies productrices (faussement rationnalisatrices) au sein d'une société civile dissociée, séparée; d'autre part, superpositions et décalages superstructurels accentuant mais aussi marquant les nouvelles contradictions qu'ils contribuent à développer aux niveaux infrastructu-

rels (bases et rapports de production).

Ces deux idées sont au centre de sa définition de l'Université française, de sa crise. En son sein, les départements de sciences sociales sont définis comme le maillon le plus faible: sans débouchés ni perspectives, ce secteur de l'enseignement supérieur représente le symbole de l'absence , de l'absurdité composé d'éléments dissociés, d'idéologies et de pratiques sociales artificiellement unifiées par un système d'organisation sociale répressif.

Henri Lefebvre explique donc la nature de l'institution universitaire et sa crise par sa place au coeur d'un réseau extrêmement complexe d' interactions dialectiques entre les rouages du système superstructurel considéré dans son ensemble; entre ce système et les transformations partielles des infrastructures.

Les néo-marxistes se réfèrent aux principes de base de la méthode marxiste même lorsqu'ils y introduisent des déformations plus ou moins dissolvantes et lourdes de conséquences au niveau des analyses historiques et sociologiques particulières. Pour eux, la légitimité du principe du système culturel et du système social organisé n'est fondé qu'historiquement dans un certain état des rapports sociaux; tous établissent un lien organique, plus ou moins complexe, entre les institutions politiques, économiques et culturelles, considérées comme superstructures maintenant un certain état des rapports sociaux; tous voient dans l'Université une superstructure dont les finitions sont plus ou moins complètement les contradictions structurelles dont les acteurs sont, en puissance ou en réalité, des acteurs historiques.

Parmi les analyses non fonctionnalistes, celles qui s'efforcent de faire une analyse de la praxis sociale réelle en même temps que d'ap-

pliquer un schéma théorique nous semblent représenter un progrès par rapport à celles qui appliquent des schémas préexistants sans s'interroger sur le langage des faits (fonctionnalistes). Plus importantes nous apparaissent celles qui permettent de rendre compte de manière non mécaniste des liens entre les rapports sociaux de classes, la vie des institutions et des organisations en tant que pratiques sociales constituées mais aussi potentiellement lieux d'action constituante, et la pratique des acteurs collectifs.

Ce sont celles qui découvrent une dialectique vivante de l'action sociale potentiellement présente au travers de formations sociales constituées et de la conscience des acteurs bien qu'elle soit le plus souvent réifiée ou obscure.

D'autre part, dans le cadre de ces démarches marxistes, nous jugeons supérieures aux analyses économiques pures, celles qui prêtent aux acteurs contrôlant les superstructures du capitalisme un rôle actif de renforcement du capitalisme, du mécanisme de domination économique et de la légitimité de cette domination et donc admettent le rôle des luttes idéologiques et de la critique institutionnelle dans le développement de la dialectique historique. C'est pour cette raison que nous privilégions les analyses marxistes.

UNIVERSITE TRADITIONNELLE, FONCTIONNELLE OU CRITIQUE ?

UNIVERSITE TRADITIONNELLE, FONCTIONNELLE OU CRITIQUE ?

I - L'UNIVERSITE FONCTIONNELLE MODERNE..... 1

II - CARACTERISTIQUES ET CRITIQUES DE L'UNIVERSITE DU QUEBEC..... 2

III - DEVELOPPEMENT POSSIBLE DE L'UNIVERSITE DE TYPE FONCTIONNELLE..... 4

IV - DEVELOPPEMENT POSSIBLE DE L'UNIVERSITE DE TYPE CRITIQUE..... 4

V - QUELS SONT LES OBJECTIFS ET MOYENS D'UNE UNIVERSITE CRITIQUE ? 6

- Au niveau de la clientèle de l'Université..... 6
- Contenu et aboutissement de la recherche..... 6
- Emergence..... 7

UNIVERSITE TRADITIONNELLE, FONCTIONNELLE OU CRITIQUE ?

L'université traditionnelle, gérante du savoir et de la culture normative. Elle se prétend peu fonctionnelle, autonome, très intégrée dans son organisation interne, garante des valeurs établies, d'idéologie humaniste. (Au Québec, nous pourrions y classer les universités Laval, Montréal). Elle se caractérise par sa supra fonctionalité et son apolitisme voulant produire une élite supra-fonctionnelle, se voulant indépendante à l'égard des rapports et conditions de classes.

C'est comme si ce type d'université se développait en vase clos, s'autogénérait intemporellement transmettant des valeurs absolues hors du temps à l'aide de techniques et connaissances théoriques neutres.

L'Université fonctionnelle moderne, de type novatrice-réformatrice, néo-libérale et technocratique.

Celle-ci se veut au service des organisations fonctionnelles de la société, développant une idéologie scientiste tourné vers une rationalité imposée par la classe dirigeante. Elle se veut principalement un instrument de mobilité sociale. Elle se soumet aux exigences de rentabilité.

Université critique:

Elle se veut critique et créatrice car elle conteste le caractère de classe de l'Université. Elle conteste l'usage des connaissances et des techniques; elle conteste le caractère idéologique de la science; elle refuse de se soumettre aux exigences de rentabilité et devient politique, c'est-à-dire refuse désormais de jouer un rôle d'occulta-

tion des conflits sociaux.

CARACTERISTIQUES ET CRITIQUES DE L'UNIVERSITE DU QUEBEC

En quoi l'Université du Québec est-elle plus novatrice que l' université traditionnelle? Elle propose une nouvelle structure de participation afin de canaliser tous les mouvements contestataires de 1960, structure de participation qui nous le verrons est piégée au départ. Si le module concrétise cette nouvelle conception comme endroit privilégié de cogestion professeur/étudiants, il ne remplit pas son rôle car le module a un champ de décision trop restreint et les décisions se prennent à d'autres paliers administratifs. A la limite, des programmes élaborés au module peuvent être bloqués à la Commission des études.

Cette université se veut accessible à tous; s'il est vrai qu'une certaine démocratisation s'est effectivement produite, c'est qu'elle est indispensable pour remplir les nouveaux objectifs de classe dans une société industrielle; il n'en demeure pas moins que les travailleurs ne rôdent pas quotidiennement à l'Université et que les fils d'ouvriers récupérés par l'Université du Québec constitue la frange de mobilité que peut se permettre une société de classe. Pour nous, la sélectivité s'opère maintenant plus subtilement et est basée sur le système méritocratique mais sélectif à partir de critères d'appartenance à la classe dominante mais ouverte au "mérite des individus"

Ce mérite est défini en fonction des exigences de cette même classe et nous le répétons c'est une nécessité dans un régime libéral de récupérer toutes les "têtes" qui veulent s'offrir comme garantes des valeurs dominantes. Le couperet n'en continue pas moins de tomber sur

la majorité. Paul Bélanger de l'I.C.E.A. prévoit qu'en 1980, 70% des jeunes de 18 à 24 ans seront écartés des Cegeps...

Cette université veut proposer des programmes d'enseignement plus décloisonnés axés principalement sur les sciences humaines. Nous verrons plus loin comment le décloisonnement et l'enterdisciplinarité est actuellement un mythe à l'Université car chaque discipline constitue un fief gardé par les dites frontières séparant chaque discipline.

A part quelques "îlots" d'interdisciplinarité, celle-ci est loin d'être un fait courant ni même une conception partagée par les professeurs. L'Université propose de "nouvelles méthodes pédagogiques", le "contrôle" du contenu des programmes par les professeurs et les étudiants, l'évaluation faite par les professeurs et les étudiants. S'il est vrai qu'il y a des innovations pédagogiques qui peuvent se faire que ce soit par l'emploi de l'audio-visuel ou de toute autre manière, qui favorisent ces innovations? et qu'innovent-elles au juste?

Toutes ces caractéristiques "novatrices" de L'Université du Québec sont parfois présentes mais toujours marginales. Devant ce fait, nous croyons que l'Université subira de grands changements d'ici 1980, qu'elle demeurera réformiste et progressiste mais ne contribuera jamais à renverser les rapports sociaux de production de la formation sociale capitaliste avec tout ce que cela comporte de changements radicaux.

DEVELOPPEMENT POSSIBLE DE L'UNIVERSITE DE TYPE FONCTIONNEL

Développer la permanence, et en général répondre aux besoins de rationalité de la société à trois niveaux:

- recrutement de base: élargir les bases sociales de recrutement de la clientèle. Permettre et encourager les études à temps partiel pour faire disparaître la distanciation diplomés/travailleurs et ceci non seulement par le temps partiel mais également par le recyclage général.

- recyclage professionnel: service permanent de formation des adultes. Organiser et encadrer des activités de perfectionnement hautement spécialisées.

- monde du travail: élaborer des mécanismes plus souples et plus efficaces de sélection et d'orientation vers la spécialisation. Développer des rapports de plus en plus étroits avec les organismes et les milieux de travail.

Cette évolution vers la permanence est un moyen d'adaptation à l'environnement social pour l'Université fonctionnelle. C'est le moyen par lequel l'Université se met au service des pouvoirs dominants de la société. Elle secrète une idéologie techniciste et promotionnelle comme "croissance" et orientation vers le changement.

DEVELOPPEMENT POSSIBLE DE L'UNIVERSITE DE TYPE CRITIQUE

D'abord, elle ne serait plus subordonnée aux exigences de fonctionnement de la structure établie mais à une exigence de participation à la critique du savoir.

En effet, la monopolisation des connaissances renforce la monopolisation du capital productif et financier. C'est un des moyens de la domination économique et idéologique. Dans cette perspective, l'Université comporterait:

- une ouverture à l'ensemble des groupes sociaux plus spécifiquement à la majorité des travailleurs qui n'ont jamais eu accès à l'Université pour toutes les raisons que l'on connaît. Il y aurait lieu de s'inspirer d'autres systèmes scolaires où il y aurait alternance d'études et de stages de travail pour tous, afin d'empêcher la constitution d'une élite universitaire.
- transformation progressive du contenu de la Science et de la Culture. Elaboration d'un savoir véritablement scientifique élaboré sans contraintes politiques minoritaires avec réelle interdisciplinarité.
- explicitation des conflits de la pratique universitaire, c'est-à-dire une analyse permanente des conditions de cette pratique.
- réduction de la distance plus abolition de la distance séparant les activités dites productives et les activités dites non productives. L'Université assumera le contrôle de sa production en intervenant avec des exigences de production du changement social.
- relation essentiellement dialectique avec le milieu social.
- l'Université deviendrait une espèce d'immense banque de données où l'on puiserait lorsque nécessaire.

Il est clair que cette conception d'une Université se heurte à la société dans laquelle elle se trouve. Sur le plan interne elle se heurte au découpage des disciplines reflétant des traditions corporatives.

Nous venons de voir quelques orientations générales de l'Université. Opter pour l'Université critique, c'est poser la nécessité d'un changement social.

QUELS SONT LES OBJECTIFS ET MOYENS D'UNE UNIVERSITE CRITIQUE ?

Au niveau de la clientèle de l'Université

Ici, se pose tout de suite un problème important. Car l'accès à l'Université ne dépend pas uniquement de l'institution. L'individu y accède à travers toute une sélection graduelle qui s'est effectuée depuis le début de la scolarisation en fonction des clivages sociaux. L'UQAM ne possède pas les moyens de réaliser ces objectifs de démocratisation et d'ouverture qui lui ont été fixés.

Contenu et aboutissement de la recherche.

Selon le principe suivant: l'Université doit viser non la production de diplomés mais elle doit devenir un lieu où tous participent à un certain type d'activités de formation de recherche, de création et de critique conformément aux besoins qu'ils représentent dans le cadre de leurs engagements sociaux et personnels, ce qui inclut l'engagement dans des mouvements visant la transformation radicale des structures sociales.

Concrètement, l'Université doit mettre ses moyens pédagogiques, ses moyens de recherche, d'analyse et de diffusion au service des groupes voulant les utiliser aux fins de leur propre pratique sociale en vue de leur propre efficacité qui ne coincide "pas nécessairement" avec celle du système établi. Elle doit fournir des moyens aux groupes qui veulent développer des pratiques parallèles ou complémentaires.

Elle doit se critiquer sans cesse; elle doit être interdisciplinaire car on sait que les cloisonnements sont destinés à minimiser les conflits.

Emergence

Mais l'Université ne sera critique et dialectique que dans une conjonction avec un système social devenu critique et dialectique.

L'UNIVERSITE PEUT-ELLE ETRE POPULAIRE ?

L'UNIVERSITE PEUT-ELLE ETRE POPULAIRE ?

I - UNIVERSITE AU SERVICE D'UNE ECONOMIE..... 1

II - UNIVERSITE LIEE A UNE SOCIETE..... 3

III - UNIVERSITE OUVERTE AU MILIEU ?

- Ce qu'est une université ouverte au milieu..... 4
- Ce que camoufle cette idéologie d'ouverture au milieu
  - . la notion de "milieu"..... 4
  - . les orgenismes extérieurs..... 5
  - . qui peut utiliser les ressources de l'université ?..... 6

IV - EMERGENCE..... 6

L'UNIVERSITE PEUT-ELLE ETRE POPULAIRE ?

UNIVERSITE AU SERVICE D'UNE ECONOMIE.

C'est en fonction des structures de l'économie-politique d'une région que l'université nait, se développe et mourra sans doute un jour.

Il existe encore des gens qui prétendent que le savoir n'a pas de fonction politique, que l'université n'est pas inscrite dans le processus de formation des classes sociales; mais ce sont les mêmes qui considéreront qu'il est normal que le pouvoir soit dans les mains de ceux qui connaissent, et que ceux qui obtiennent les avantages sociaux du diplome universitaire l'ont mérité par de longues années de travail.

Ceci tient de la méconnaissance totale du processus scolaire qui a pour fonction de maintenir et de faire progresser les forces de production.

L'appareil scolaire tout au long de son processus tend à éliminer la majeure partie de ses effectifs vers le marché du travail en sélectionnant les candidats à l'étude supérieure en fonction de la reproduction du type d'économie-politique de la région.

Cette sélectivité, en tant que fonction de l'appareil scolaire est nécessaire, parce que l'étude a un prix, et qu'aucun pays encore ne peut donner à tous une formation de cadre.

L'éducation se conçoit donc comme un investissement de la force de travail des producteurs afin de maintenir et faire progresser les forces de production.

Mais parce que l'éducation a aussi comme fonction de protéger et de reproduire les structures du type d'économie-politique de la région, la sélectivité de l'école, en plus de correspondre à un degré d'évolution des forces de production, se réalise en fonction de d'autres critères que ceux de l'intelligence, en fonction de l'aptitude à ne pas changer les structures du mode de production, l'aptitude à masquer les conflits sociaux, c'est-à-dire en fonction de leur classe sociale d'origine.

La sélectivité de l'école est donc le processus par lequel elle reproduit dans le système scolaire l'idéologie dominante du mode de production en même temps qu'elle contribue à la reproduction des rapports sociaux existants.

L'université étant à la fin du curriculum scolaire n'a pas ou peu en elle-même cette fonction de sélectivité puisque ceux qui y pénètrent sont déjà sélectionnés, choisis pour être les futurs cadres.

Elle a donc une fonction de parachèvement de l'apprentissage, de faire la distinction nette entre ceux qui y vivent et ceux qui n'y vivent pas, et finalement entre la réussite qui fortifie toutes les exploitations et l'échec qui promet toutes les misères de cette exploitation.

Et parce que l'université n'accepte que ceux que le système scolaire sélectionne, il ne peut être question qu'elle soit populaire.

L'université est au service du pouvoir, et tant que le pouvoir sera aux mains de la bourgeoisie il ne peut être question qu'elle serve le peuple.

UNIVERSITE LIEE A UNE SOCIETE.

L'université veut se donner une fonction de critique de la réalité dans laquelle elle prétend être intégrée par son ouverture au milieu; mais elle veut aussi être "constructive", c'est-à-dire non pas "critiquer pour critiquer" mais critiquer pour transformer. Elle veut donc aussi être créatrice de ce qui devra succéder à ce qu'elle aura critiqué.

Tous ces objectifs sont bien nobles mais ils continuent de masquer la réalité objective de l'université où la critique et la transformation (ou créativité) ont leurs limites, limites imposées par sa fonction de pourvoyeuse de cadres formés de façon à reproduire tout en le maintenant le mode de production existant.

Il serait donc plus juste de parler de réformisme ou de capacité de réajuster le système à mesure que son développement historique l'exige. La critique faite à l'université ne peut être dans l'ensemble une critique débouchant nécessairement sur une exigence de transformation de la structure même des rapports sociaux de production parce que l'université doit servir une classe pour qui le maintien de cette structure est essentiel.

Pourtant, il y a parfois place, à l'intérieur des cours ou de la recherche, pour cette critique radicale dont nous venons de parler. Mais dans ces cas-là, elle n'est pas inquiétante parce qu'elle se fait en coupure avec les principales forces de transformation de la réalité sociale.

UNIVERSITE OUVERTE AU MILIEU ?

Ce qu'est une université ouverte au milieu.

En principe, il s'agit d'une université où l'enseignement et la recherche sont insérés dans le vécu québécois, où des échanges permanents se font avec divers organismes extérieurs, où l'on utilise tous les moyens modernes d'échange de l'information avec l'extérieur et, enfin, où tout est stimulé par l'environnement auquel elle est intégrée et pour lequel elle est un lieu de ressource.

Ce que camoufle cette idéologie d'ouverture au milieu

Ce qui est important d'abord de redemander, c'est de quel milieu s'agit-il?, quels sont ces divers organismes extérieurs et au service de qui travaillent-ils?, et à qui sont accessibles les ressources de l'université ou, si l'on veut, qui peut effectivement et efficacement les utiliser?

La notion de "milieu";

Le terme "milieu", quel que soit le contenu qu'on veut bien lui donner consciemment, correspond à une réalité objective saisissable. Or, que l'université soit physiquement située au centre-ville ou ailleurs,elle est nécessairement ouverte qu'au seul milieu que l'on dit "économique dominant" (commercial, financier, industriel, technocratique, etc.) puisqu'elle a justement comme fonction d'alimenter les cadres de ce milieu.

Comme on l'a déjà vu, l'université est constituée de personnes déjà sélectionnées principalement à partir de leur classe sociale d'origi-

ne, qui ont été dûment formées de façon à ce que ne s'arrête pas le processus de reproduction de la structure économique et le processus de développement des forces productives en fonction des intérêts de la ou des classes dominantes.

Le "milieu" ne peut être que le milieu où seuls les supports de la classe dominante et de ses alliés peuvent être "à l'aise" et "compétents"...

Les organismes extérieurs.

L'université peut bien, comme elle l'affirme, sortir de ses murs et établir un réseau d'échanges avec des organismes qui lui sont extérieurs, mais certainement pas avec n'importe quels organismes.

En effet, l'université ne peut que collaborer avec des organismes qui servent les mêmes intérêts qu'elle c'est-à-dire les intérêts de la classe dominante.

Sous des dehors de démocratisation, l'université réussit en fait, de cette façon, à renforcir et étendre les rapports qu'elle entretient avec les instruments économiques, politiques et idéologiques de domination de la classe au pouvoir.

D'autre part, une collaboration avec des organismes qu'on dit populaires, ou si on veut, des organismes que des travailleurs se sont donnés pour défendre leurs intérêts est impensable sauf sur la base d'initiatives personnelles d'individus auxquels la structure de l'université même impose des contraintes et des limites.

QUI PEUT UTILISER LES RESSOURCES DE L'UNIVERSITE?

Etant donné le type d'information et surtout la forme de présentation de cette information que l'université peut fournir, celle-ci ne peut vraiment être accessible qu'à ceux qui sont passés par l'université.

On peut faire exception des données factuelles qui peuvent être accessibles à tous mais ce n'est pas là le type d'information qu'il est important de rendre accessible mais plutôt les instruments et les outils qui permettent de les utiliser. Or voilà le point crucial: l'université peut-elle, sans s'aliéner l'intérêt du type d'économie qu'elle sert, permettre aux travailleurs dominés de critiquer et d'analyser par eux-mêmes la réalité qui les opprime ?

L'université ne peut être un lieu de ressources que pour les serviteurs du pouvoir et, marginalement, pour la minorité d'ex-universitaires qui ont pris le parti de la classe ouvrière et qui travaillent à l'éducation politique des classes dominées malgré les obstacles immenses que ce genre de travail comporte.

EMERGENCE

On peut dire que l'université a pour fonction de recueillir ceux que les échelons précédents de l'appareil scolaire lui ont sélectionnés et de parachever leur formation pour en faire des cadres au service du type d'économie en place.

En ce sens, quels que soient les beaux objectifs que les idéologues de l'université établiront, ils n'empêchent pas de camoufler les objectifs véritables de l'institution; l'université est au service du pouvoir d'état, et tant que les sociétés auront les mêmes structures d'économie-politique, on ne peut dire ni même imaginer de transformation réelle.

BIBLIOGRAPHIE THEMATIQUE

A) SUR LA FONCTION DE L'UNIVERSITE DANS LA SOCIETE

("L'université peut-elle être populaire?")

1. Planification 1971/75, UQAM.
2. Baudelot, C., Establet, R., L'Ecole capitaliste en France, Maspero, Paris, 1971.
3. Bourdieu, P., Passeron, J.-C., La Reproduction, Ed. de Minuit, Paris, 1970.

B) SUR LA SELECTIVITE

("Université accessible à tous?")

1. Ayotte, Robert, Etude du budget des étudiants au niveau collégial et universitaire pour l'année 1966-1967.
2. Bureau Fédéral de la Statistique, La Persévérance scolaire par âge et par classe, 1965.
3. Bureau Fédéral de la Statistique, Recensement du Canada 1951, volume III.
4. Bureau Fédéral de la Statistique, Recensement du Canada 1961, volume II.
5. CECM, Compte rendu des bilans de santé des élèves de 1ière année scolaire dans les écoles françaises de la CECM, 1967.
6. CECM, Service des Projets scolaires, Bureau de la statistique, Caractéristiques générales: personnel enseignant, 1968.
7. CECM, Etude sommaire sur le problème des "drop-out" au secondaire français, mai 1971.

8. CECM, Répertoire des Ecoles, 1971-72.
9. Conseil des Oeuvres de Montréal, Opération rénovation sociale, mai 1967.
10. Hébert, Claude, L'Ecole en milieu défavorisé, septembre 1969.
11. Jencks, Christopher, Riesman, David, The Academic Revolution.
12. Lafleur, Guy, La question de la promotion culturelle collective des classes défavorisées, mai 1972.
13. Manifeste de la CEQ en vue du congrès de juin 1972.
14. Paquette, Gilbert, Lemieux, Raymond, A Quand la réforme scolaire, éditions du Parti Québécois, juin 1972.
15. Pelletier, C.,Minkus, L., Dépistage des troubles de l'audition et de la parole en milieu scolaire montréalais.
16. Pike, Robert, Ceux qui n'iront pas à l'Université et pourquoi, Association des Collèges et Universités du Canada, 1970.
17. Porter, John, The Vertical Mosaic.

C) SUR LES INNOVATIONS PEDAGOGIQUES A L'UQAM

1. Décoté, Georges, Vers l'enseignement programmé, Gauthiers-Villars, Paris, 1967.
2. Freinet, Célestin, Bandes enseignantes et programmation, Bibliothèque de l'Ecole moderne, Cannes, 1966.
3. Rogers, Carl, L'Enseignement centré sur l'étudiant.

D) SUR LA MOTIVATION

("Pourquoi aller à l'université?")

1. CROP, Préoccupations des étudiants des CEGEP de Montréal, Universite de Montréal, 1969.
2. Danvoye, Paul, Goulet, J., Les étudiants réguliers de l'UQAM, UQAM, 1971.

E) SUR L'EDUCATION PERMANENTE

("Université permanente pour qui?")

1. Baril, J.M., Opération Départ (Montréal), Le Happening éducatif, Document no. 435, 13/06/69.
2. L'Education permanente dans des perspectives de développement, document préparé par P. Furter avec la collaboration de A. Buiton, UNESCO, Caracas, mai 1968.
3. Grand-Maison, J., Stratégies sociales et nouvelles idéologies, HMH, Montréal.
4. Joanne, Henri, L'Education permanente, facteur de mutation, dans Education permanente, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1970.
5. Lafleur, Guy, La question de la promotion culturelle collective des classes défavorisées, ICEA, pièce au dossier no 6, mars 1972.
6. Ministère de l'Education, Comité d'implantation de la télévision pour la formation des adultes, Projet Multi-Média de formation pour le développement des ressources humaines du Québec, Rapport final, Québec, 1970, 2 v.
7. Pineau, Gaston, Aspects du discours actuel sur l'éducation permanente, SEP, Division de la recherche, Université de Montréal, février 1971.
8. Planification 1971/75, UQAM
9. Service de Perfectionnement des Maîtres, Liste des programmes, 1970-71 (responsable: A. Bourdeau).
10. Tietgens, Hans, Restructuration de l'éducation, dans Education permanente.